

Contratos de Aprendizagem em Enfermagem: uma mais-valia para os estudantes

Neide Andreia Crispim Rodrigues

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Agosto, 2012

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva

Neide Andreia Crispim Rodrigues

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Agosto, 2012

Dedicatória pessoal

Se todos os momentos da vida
são marcados por uma ou outra experiência,
por um ou outro acontecimento,
este último ano foi marcado pela tua partida,
pela tua ausência,
pelas saudades imensuráveis.
Mas sempre estiveste presente!
Em vida, com a companhia.
Agora, em pensamento!
Por toda a força, dedicação e momentos passados,
Por sempre acreditares e existires em mim:
Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Qualquer objectivo na vida é alcançado por um percurso, um trilha mais ou menos complicado de percorrer, um caminho mais ou menos longo, com mais ou menos obstáculos, dificuldades, preocupações... Pois bem. Este meu percurso foi árduo, longo e sinuoso. Mas só o foi porque contei com a ajuda incondicional de pessoas que sempre, em todos os momentos, me apoiaram e nunca deixaram de acreditar.

À Senhora Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva: por todos os momentos que me concedeu. Pelo seu saber e rigor na orientação deste estudo, pelo encaminhamento e encorajamento, pelas críticas construtivas. Por ter acreditado quando mais ninguém acreditou e por ter continuado a acreditar quando, até mesmo eu, deixei de acreditar. Obrigada por tudo!

Ao professor João Longo: por todas as preocupações resolvidas. Pela disponibilidade, amabilidade, tempo, paciência, auxílio... Por não ter obrigação e, ainda assim, nunca me faltar. Pela sua experiência, pelas ilações encobertas que instigaram a procura de mais e melhor, pelo aclaramento de ideias e ideais. O meu mais sincero e, ainda assim, sempre insuficiente, obrigada!

Aos meus pais. Grande homem, grande mulher! Que, mesmo sem estudos académicos, sem mestrados ou doutoramentos, sempre quiseram o melhor para mim. Porque sempre sonharam com este dia, o dia da finalização deste percurso. Porque despenderam, mais uma das inúmeras vezes, de bens materiais e imateriais por mim: dinheiro, paciência, ouvidos... Sim, bons ouvintes! Pai e mãe: obrigada por existirem na minha vida, pela ajuda em tudo! Para vós, um obrigado será sempre pouco...

Aos meus amigos. Ana Mil-Homens: a pessoa mais eficiente do Mundo! Sem recursos monetários para pagar a ajuda incondicional que me deste. Pesquisas, livros, artigos, tudo com o nome Mil-Homens na bibliografia!!! Só tu me poderias ajudar, com a paciência e persistência que te é característica! Márcio Lopes e Andreia Santos: amigos não de ocasião mas de coração! Obrigada pelo incentivo e pela ajuda, que mesmo que em cima da hora, nunca me foram capazes de negar. Marta de Almeida: estimada amiga de Mestrado. Conseguimos Martinha!!! Porque iniciámos separadas, caminhámos lado a lado, acreditámos juntas e terminamos, por fim, vitoriosas! Ricardo Inácio: auxílio de última hora mas crucial e tão importante quanto a inspiração necessária à sobrevivência! Obrigada pela preocupação, paciência, palavras encorajadoras e conversas revitalizantes. Como em tantas outras coisas na minha vida, obrigada pela nova perspectiva, pelo novo rumo. Teresa Guerreiro: em último porque, no fundo, foste tu a minha inspiração, a crença de conseguir, mesmo nos momentos de desespero e descreditação pessoal. Porque és uma Mulher, grande Mulher, exemplo de qualquer uma! Foste o meu exemplo, a minha razão de continuar a acreditar! Tantinho!

Contratos de Aprendizagem em Enfermagem: uma mais-valia para os estudantes

Neide Andreia Crispim Rodrigues

RESUMO

O presente estudo incide na área da formação inicial em Enfermagem e o seu objectivo de investigação consiste em compreender se a aprendizagem prepara melhor os estudantes para a sua profissão com a utilização de metodologias reflexivas de ensino-aprendizagem, mais concretamente, com recurso à elaboração de contratos de aprendizagem.

O quadro conceptual engloba uma revisão da literatura sobre conceitos como aprendizagem em ensino clínico em Enfermagem, prática reflexiva e contratos de aprendizagem.

Desenvolvemos um estudo exploratório-descritivo, de natureza qualitativa, tendo-se entrevistado um professor (*informante-chave*) e cinco ex-estudantes, segundo a metodologia de *focus-group*, de uma instituição de ensino do concelho de Lisboa. Para a recolha de dados recorremos à entrevista semi-directiva.

O Trabalho que apresentamos encontra-se organizado em três partes distintas, mas interligadas. Na primeira parte desenvolve-se o enquadramento teórico de acordo com a problemática em estudo; a segunda parte reporta-se ao estudo empírico; a terceira parte engloba as conclusões gerais, onde se incluem algumas recomendações/sugestões para trabalhos futuros.

Os resultados obtidos permitem-nos constatar que, tanto para o informante-chave como para os ex-estudantes é inequívoca a importância do Contrato de Aprendizagem, sendo tido como um instrumento de ensino-aprendizagem centrado no estudante e consideram que a riqueza deste instrumento consiste na sua formatividade.

O informante-chave refere vantagens a três níveis: para o docente, para o estudante e para o contexto. Os ex-estudantes referem-se a vantagens na ordem da planificação, da clarificação, da auto-integração e responsabilização pelo seu processo de aprendizagem. Reconhecem ainda a importância/contributos do Contrato de Aprendizagem para a sua vida profissional.

Como dificuldades os ex-estudantes referiram não se sentir devidamente esclarecidos e orientados, considerando que os orientadores estão mal preparados relativamente ao instrumento e ainda a ausência de articulação entre o coordenador do ensino clínico com os orientadores, dos orientadores entre si e dos próprios ensinamentos clínicos.

Palavras-chave: Aprendizagem em Ensino Clínico em Enfermagem, Prática Reflexiva e Contratos de Aprendizagem.

ABSTRACT

This study focuses in the initial training in nursing area and it aims to understand if the learning process prepares better the students for their career using reflective methodologies of teaching-learning, more specifically, using the elaboration of learning contracts.

The framework covers a literature review on concepts such as learning in clinical education in nursing, reflective practice and learning contracts.

We have developed a qualitative exploratory-descriptive study, having been interviewed a professor (*key-informant*) and five ex-students, according to *focus-group* methodology, of a learning institution in the area of Lisbon. As far as data collection is concerned, we have resorted to a semi-directive interview.

It is organized in three distinct but interconnected parts. The first one is developed the theoretical framework according to the issue we are studying; the second one reports to the empirical study; the last one includes the general conclusions, where are included some recommendations/suggestions for future works.

The obtained results allow us to see that, not only for the key informant but also for the ex-students is unequivocal the importance of the learning contract, being taken as an instrument of teaching-learning focused on the student and they consider that the richness of this instrument is its formativeness.

The key informant refers three advantages levels: for the teachers, for the student and for the context. The ex-students refer to advantages related with planning, clarification, self-integration and responsibility for their learning process. They also recognize the importance/contributions of the learning contract for their professional life.

As drawbacks, the ex-students reported feeling not entirely clarified and oriented, considering that the counselors are unprepared relatively to the instrument and also the lack of articulation between the coordinator of the clinical training with the counselors, of the counselors themselves and the own clinical teaching.

Key-words: Learning process in clinical teaching in nursing, reflective practice and learning contracts.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	3
Capítulo I – Aprendizagem em Ensino Clínico em Enfermagem.....	3
Capítulo II – Das práticas consideradas convencionais às práticas reflexivas.....	7
Capítulo III – Contrato de Aprendizagem.....	11
Parte II – Estudo Empírico.....	15
Capítulo IV – Metodologia: O Estudo de Caso.....	15
Capítulo V – Participantes.....	18
Capítulo VI – Instrumentos e Procedimentos.....	19
Capítulo VII – Análise dos Dados.....	21
Capítulo VIII – Análise e Discussão dos Resultados.....	23
1 – Entrevista ao Informante-Chave.....	23
1.1 – Aprendizagem em Ensino Clínico em Enfermagem.....	23
1.2 – Metodologias Reflexivas.....	24
1.3 – Metodologias de Ensino-Aprendizagem: Convencionais vs Reflexivas.....	25
1.4 – Contrato de Aprendizagem.....	26
2 – Entrevista em <i>focus-group</i>	29
2.1 – Contrato de Aprendizagem: definição, finalidades, compreensão e elaboração.....	29
2.2 – Contrato de Aprendizagem: dificuldades, vantagens e sem importância.....	31
2.3 – Contrato de Aprendizagem: fragilidades, orientação, sugestões e contributos.....	33
3 – Síntese Geral.....	36
Parte III – Conclusões e Recomendações.....	40
Parte IV – Referências Bibliográficas.....	44

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 – Aprendizagem em Ensino Clínico em Enfermagem.....	23
Quadro nº 2 – Metodologias Reflexivas.....	24
Quadro nº 3 – Metodologias de Ensino-aprendizagem: convencionais vs reflexivas.....	25
Quadro nº 4 – Contrato de Aprendizagem.....	26
Quadro nº 5 – Contrato de Aprendizagem: Definição, Finalidades, Compreensão e Elaboração.....	29
Quadro nº 6 – Contrato de Aprendizagem: Dificuldades, Vantagens e Sem importância	31
Quadro nº 7 – Contrato de Aprendizagem: Fragilidades, Orientação, Sugestões e Contributos.....	33

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Guião de entrevista ao informante-chave.....	49
Anexo B – Protocolo de entrevista ao informante-chave.....	54
Anexo C – Transcrição da entrevista ao informante-chave.....	56
Anexo D – Guia de entrevista aos ex-estudantes.....	68
Anexo E – Protocolo da entrevista aos ex-estudantes.....	72
Anexo F – Transcrição da entrevista aos ex-estudantes.....	78

INTRODUÇÃO

O tema geral que nos propusemos abordar neste trabalho são os Contratos de Aprendizagem, mais especificamente, aqueles que são elaborados pelos alunos de Licenciaturas em Enfermagem.

A escolha deste tema prendeu-se com as referências base na área dos cuidados de saúde, particularmente em Enfermagem, e da experiência decorrente da licenciatura nessa área.

Visto que os contratos de aprendizagem são utilizados por algumas das Faculdades que leccionam a Licenciatura em Enfermagem, durante os ensinamentos clínicos, importa, na nossa opinião, conhecer a sua essência, compreender a sua finalidade e retirar ilações sobre a mais-valia, ou não, da sua utilização por parte dos estudantes.

Assim, definimos a seguinte pergunta de partida: *Será que a aprendizagem, em contexto de formação inicial em Enfermagem, prepara melhor os estudantes para a sua profissão com a utilização de metodologias reflexivas e, concretamente, com o recurso à elaboração de contratos de aprendizagem?*

Como consequência definimos como objectivo geral deste estudo verificar se a utilização de contratos de aprendizagem em ensino clínico de enfermagem se revela, de facto, uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Em articulação com o objectivo geral, definimos os seguintes objectivos específicos:

- 1 – Saber qual a funcionalidade de um contrato de aprendizagem em ensino clínico de enfermagem.
- 2 – Conhecer a opinião dos estudantes de enfermagem sobre a importância dos contratos de aprendizagem para o seu processo de ensino-aprendizagem.
- 3 – Saber se a aprendizagem se dá em maior profundidade com recurso a uma metodologia reflexiva, em detrimento de uma metodologia convencional.
- 4 – Verificar se, na opinião dos estudantes de enfermagem, estes aprendem melhor, com mais eficácia, com a utilização de uma metodologia reflexiva.

Definimos como palavras-chave as seguintes: *aprendizagem em ensino clínico em enfermagem; prática reflexiva; contratos de aprendizagem.*

O presente estudo insere-se no âmbito da investigação qualitativa uma vez que visou perceber o modo como os sujeitos interpretam as suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994). Recorreu-se à metodologia do estudo de caso visto que esta é especialmente adequada quando o foco do estudo é um fenómeno que se passa num contexto real (Anderson, 1998). A fim de tentarmos compreender a opinião dos entrevistados, optámos pela entrevista semi-directiva.

A presente Dissertação encontra-se organizada em três partes. Na primeira, efectuámos uma revisão da bibliografia que apresentamos em três capítulos proporcionando-nos uma panorâmica sobre alguns pressupostos teóricos que facilitam a compreensão da problemática em análise. Assim, no capítulo I são abordadas as questões da aprendizagem durante os ensinos clínicos de enfermagem; no capítulo II, referimo-nos às práticas de ensino-aprendizagem: aquelas consideradas convencionais e as que impelem à reflexividade; no capítulo III debruçamo-nos sobre os contratos de aprendizagem, sua essência, aplicabilidade e utilização noutros países. Na segunda parte apresentamos o estudo empírico que compreende cinco capítulos. O capítulo IV contempla o enquadramento metodológico com a respectiva fundamentação das opções metodológicas; no capítulo V consta o processo de escolha e a caracterização dos sujeitos/participantes; o capítulo VI aborda os instrumentos e procedimentos levados a cabo para a recolha e tratamento dos dados; no capítulo VII debruçamo-nos sobre o processo de análise de dados e sua discussão. Na terceira parte apresentamos as conclusões gerais, onde incluímos algumas recomendações/sugestões para trabalhos futuros.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo da pesquisa bibliográfica realizada, deparamo-nos com a dualidade constante entre aluno *versus* estudante.

Defina-se então:

Aluno – “aquele que foi criado e educado por alguém” (...) (Houaiss, 2003, p.224); estudante do ensino não superior (Santos, 2010).

Estudante – “o que frequenta regularmente o curso (...) em alguma instituição ou qualquer outro curso livre, no qual se pode adquirir alguma habilidade e/ou conhecimento” (Houaiss, 2003, p.1643); pessoa que segue os estudos. Na prática corrente designa aquele que prossegue para o ensino superior (Santos, 2010).

Assim, tendo em consideração as definições encontradas e acabadas de apresentar, optou-se por, presente estudo, utilizar a terminologia “estudante”, visto ser esta a que melhor corresponde aos pressupostos seguidos neste trabalho.

Capítulo I – Aprendizagem em Ensino Clínico em Enfermagem

A enfermagem “é a profissão que, na área da saúde, tem como objectivo prestar cuidados de enfermagem ao ser humano, são ou doente, ao longo do ciclo vital, e aos grupos sociais em que ele está integrado, de forma que mantenham, melhorem e recuperem a saúde, ajudando-os a atingir a sua máxima capacidade funcional, tão rapidamente quanto possível” (Regulamento do Exercício Profissional dos Enfermeiros, nº1, cap.II, artigo 4º), sendo uma área na qual não são admissíveis falhas. Esta profissão tem privilegiado, ao longo dos anos, os saberes de natureza prática (Rodrigues et al., 2007) e, tal como afirma Carvalhal (2003), a formação em enfermagem, dado o cunho prático desta profissão, assumiu-se sempre com uma forte ligação ao contexto de trabalho, opinião que é igualmente partilhada por Carvalho (2004). A autora defende que “a formação em enfermagem só se concretiza quando, aos estudantes, são proporcionadas aprendizagens nos dois espaços formativos: a escola e as organizações de saúde” (Carvalhal, 2003, p.22).

Actualmente em Portugal, de acordo com o Sindicato dos Enfermeiros, o quadro do Ensino da Enfermagem (Decreto-Lei nº353/99 de 3 de Setembro e a Portaria 799-D/99 de 18

de Setembro), tendo em vista a harmonização europeia, fixa as regras gerais a que está subordinada a actual Licenciatura em Enfermagem, onde se garante de forma explícita uma formação científica, técnica, humana e cultural para a prestação e gestão de cuidados gerais, com o necessário desenvolvimento da prática da investigação, tendo uma duração compreendida entre 4600 e 4800 horas, durante 4 anos lectivos ou curriculares os quais decorrem em torno de duas componentes: a teórica e a prática.

Segundo Ribeiro (2000), a elaboração curricular em enfermagem deve valorizar a aprendizagem em situação real, atribuindo mais tempo às experiências práticas do que à teoria, tal como consagrado pelas directivas comunitárias. Assim, esta autora defende uma alternância entre a teoria e a prática, da forma mais articulada possível. Carvalho (2004, p.44) acrescenta que o plano de estudos em enfermagem procura “contrariar a tendência para a constituição, na escola, de entidades virtuais, afastadas das reconhecidas em contexto de trabalho”.

A Portaria 799 – D/99 de 18 de Setembro, Artigo 3º, ponto 3, refere que o ensino clínico de enfermagem deve ter, pelo menos, metade da carga horária total do curso, o que nos permite depreender a sua importância na formação em enfermagem.

A componente prática, ou ensino clínico, é entendido, segundo Carvalhal (2003), como todo o ensino que é realizado junto de um utente ou grupo de utentes, sendo essencial para a formação do estudante pois, como defende Abreu (2003), citado por Santos (2010), o ensino clínico manifesta-se como o espaço de eleição para que o aluno se possa libertar, de forma gradual, da influência do orientador, construindo a sua própria personalidade e acções autónomas. Carvalhal (2003, p.26) defende que “a fonte de alimentação da aprendizagem do estudante é o ensino clínico, é onde a teoria alimenta a prática e a prática é alimentada pela teoria” e acrescenta ainda que o ensino clínico se assume, não só, como o momento privilegiado para a consolidação dos conhecimentos previamente adquiridos, mas também para a reflexão sobre as práticas.

Sendo a formação inicial de enfermeiros constituída por períodos teóricos e práticos, estes últimos encontram-se legislados pela Directiva Comunitária 77/453/CEE, onde pode ler-se que o ensino clínico consiste numa das partes de formação em cuidados de enfermagem, onde o estudante aprende, integrado numa equipa e em contacto directo com o indivíduo, a “(...) planear, executar e avaliar cuidados globais de enfermagem exigidos, a partir de

conhecimentos adquiridos (...) sob a responsabilidade dos enfermeiros qualificados” (Santos, 2010, p.21).

Autores como André (1985) e Martin (1991), citados por Santos (2010), entendem o ensino clínico como um período de formação que permite ao aluno consolidar conhecimentos, desenvolver competências e agir. Assim, o ensino clínico assume-se como o local indicado para a consolidação da relação entre o saber (da teoria), o saber fazer (da acção) e o saber ser, construindo-se o saber fazer cognitivo, sendo este resultado da reflexão na acção. Ou, de acordo com Pereira (1996), citado por Santos (2010, p.23), o “saber enfermagem”.

Carvalho (2004) defende que, com o ensino clínico, pretende-se que os estudantes adquiram um conjunto de competências, num processo contínuo de crescimento e autonomia pessoal, que conduzam à capacidade de planear, concretizar, gerir e avaliar as actividades de enfermagem.

Carvalho (2003) acrescenta ainda que a importância do ensino clínico na formação inicial em enfermagem assenta, não só, pela carga horária que ocupa no plano de estudos (“50% do total de horas do curso”), mas também pelo facto de permitir a apropriação de saberes e o desenvolvimento de competências de enfermagem bem como pela estimulação da reflexão pessoal e crítica.

Entendendo-se os ensinamentos clínicos como etapas insubstituíveis na formação em enfermagem, compreende-se a importância dos orientadores/professores neste processo. Estes devem ter como finalidade primordial a promoção da qualidade das aprendizagens (Santos, 2010). Tal como defendem Alarcão e Tavares (2003), citados por Belo (2004), o orientador deve facilitar um processo de aprendizagem consciente e comprometido.

Assim, também ao nível do ensino de enfermagem se verificou a progressiva e necessária reformulação dos planos curriculares, sendo que o Decreto-Lei 166/92 de 5 de Agosto coloca em causa as antigas metodologias de orientação de alunos em ensino clínico (Pires et al., 2004). Ramos (2003), citado por Pires et al. (2004), acrescenta que a formação de enfermeiros deverá ter como pressuposto métodos pedagógicos centrados no estudante. Também Queirós (2000), citado pelos mesmos autores, defende que “(...) a educação centrada no aluno e no desenvolvimento da reflexão, na e sobre a acção, devem ser a pedra de toque que permitirá a mudança do currículo tradicional para um outro perspectivado para as novas realidades socioculturais do século XXI.” Pires et al. (2004) acrescentam que a

construção do saber em enfermagem se deve basear no lema de *aprender a aprender*, considerando-se uma estratégia de aprendizagem reflexiva, conduzindo os alunos a uma motivação mais intrínseca e congruente.

Carvalho (2003, p.XVII) afirma ainda que o ensino clínico passou a envolver três actores: o *professor enfermeiro* como orientador e facilitador da aprendizagem; o *enfermeiro do serviço* como facilitador da integração no ambiente de trabalho mas também como *orientador da própria aprendizagem* e o estudante como sujeito activo, responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem.

Importa, por isso, compreender o que entendem os autores por aprendizagem. Alarcão e Tavares (1985), citados por Pereira (1996, p.17), definem a aprendizagem como

(...) acção educativa e tem como finalidade ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam entrar numa relação pessoal com o meio em que vive, servindo-se para esse efeito das estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas.

Os mesmos autores, citando Rogers, acrescentam que a aprendizagem é “(...) um processo pessoal de índole vivencial, no centro do qual está a pessoa como ser que pensa, sente e vive (...)” (Pereira, 1996, p.17).

Abreu (2003) aprofunda a questão da aprendizagem, falando-nos sobre a aprendizagem em ensino clínico. Refere que a qualidade dos cuidados de enfermagem depende das aprendizagens realizadas em ensino clínico. Mais acrescenta, citando Naphtine (1996), que a aprendizagem em ensino clínico permite, entre outros aspectos, equacionar as diversas dimensões da doença, com recurso ao pensamento reflexivo (Abreu, 2003).

Também Fonseca (2004) defende que a aprendizagem do estudante de enfermagem em ensino clínico se verifica em função de dois agentes: a experiência e a reflexão. Alarcão (2002), citada por Fonseca (2004, p.43), acrescenta que “(...) a experiência quando reflectida e conceptualizada permite compreender a realidade, permite aprender.”

Silva (1999), citado por Santos (2010), refere-se ao modelo de aprendizagem de Kolb, o qual favorece um estilo de aprendizagem baseado na observação reflectida.

Capítulo II – Das práticas consideradas convencionais às práticas reflexivas

Relativamente à prática reflexiva, Fonseca (2004, p.43) define-a como um “(...) processo individual que, recorrendo ao intelecto e afecto despoletados pela experiência, conduz à clarificação do significado, permitindo a consolidação ou alteração da percepção sensorial”.

Por sua vez, o processo reflexivo é constituído por três etapas fundamentais, segundo Ferreira e Silva (2000), citados por Fonseca (2004, p.43):

- “1 - Tomada de consciência de que o conhecimento que se possuía e que foi mobilizado não conduziu à explicação da situação em causa, o que leva a sentimentos desconfortáveis;
- 2 - Análise crítica dos sentimentos. Para que a situação seja possível, procura-se explicá-la analisando o seu conhecimento e/ou procurando outro;
- 3 - Desenvolvimento de uma nova perspectiva da situação.”

Obtendo-se, assim, através da reflexão, uma nova aprendizagem, compreende-se que esta resulta de um processo organizado e experiencial. Desta forma, Alarcão (2001), citada por Fonseca (2004), realça o valor da experiência para a aprendizagem. Morse (1997), citado por Santos (2010, p.31), acrescenta que

(...) um estudante de enfermagem não aprende a agir na prática, apenas com conhecimentos teóricos, daí que a aprendizagem por experiência pressupõe uma orientação em ensino clínico, baseada na tomada de consciência (...). O conceito de aprendizagem experimental opõe-se, assim, à forma convencional de aprendizagem estruturada no contexto escolar.

Entende-se por aprendizagem experimental, ou experiencial, o processo através do qual os conhecimentos resultam da transformação da experiência acumulada, de acordo com Cavaco (2002).

Carvalho (2003, p.30) defende também que no ensino clínico os estudantes tomam consciência que a “simples aplicação da regra é insuficiente” e, como tal, aprendem a reflectir na acção.

Por sua vez, o papel dos estudantes de enfermagem também evoluiu ao longo dos tempos. Inicialmente, Florence Nightingale considerava como características essenciais ao

estudante de enfermagem a sobriedade, honestidade, verdade, digno de confiança, pontualidade, calma, asseio, paciência, alegria e amabilidade (Carvalho, 2003). Devido à influência conventual, durante muitos anos se esperou que a enfermeira servisse o doente e o médico. Segundo Carvalho (2003, p.37) pretendia-se “formar indivíduos conformistas (...)”. No entanto, a par da evolução social e consequentes mudanças na enfermagem, surgiu a consciência do estudante de enfermagem como alguém com um passado que lhe é próprio e com a possibilidade de tecer ambições futuras em termos pessoais e profissionais. E mais acrescentam autores tal como Carvalho (2003, p.23), ao afirmar que a escola e os locais onde decorrem os ensinamentos clínicos devem organizar-se por forma a proporcionar ao estudante uma “construção reflexiva de um projecto profissional” pois considera ainda que fomentar a postura passiva do estudante de enfermagem conduzirá, em última instância, à redução da sua iniciativa nos cuidados directos e imediatos aos utentes.

Como consequência, inerente à mudança do papel do estudante de enfermagem, este começa a possuir novas responsabilidades no processo de aprendizagem sendo de suma importância conferir ao estudante o seu papel activo, co-responsabilizando-o pelo seu processo de ensino-aprendizagem (Rodrigues et al., 2007, p.130).

O formando (estudante), se não se souber educar a si próprio, também ninguém o poderá educar. Este tem de assumir de empenhamento auto-formativo e autonomizante, tem de descobrir as suas potencialidades, tem de conseguir ir buscar aquilo que já sabe (...) Só o alcançará se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (...) (Alarcão, 1996, citada por Belo, 2004, citado por Santos, 2010, p.35).

É, assim, reforçada a orientação de “fomentar a construção, pelo aluno, de um projecto pessoal de aprendizagem” (Plano de Estudos do curso de licenciatura em enfermagem, 1999, citado por Carvalho, 2004, p.44) e compreende-se a necessidade de proporcionar experiências aos estudantes de enfermagem que, para além de motivá-los, os afaste do papel passivo. Belo (2004), citado por Santos (2010), defende que os estudantes de enfermagem se inserem num processo de formação de adultos e, como tal, ficam motivados quando o processo formativo vai de encontro às suas necessidades, permitindo-lhes opinar e decidir reflexivamente.

Também as finalidades do ensino superior de estimular o desenvolvimento do espírito científico, o pensamento reflexivo e a criação cultural, conduzem à preconização do estudante como um dos actores da formação respondendo esta às suas necessidades de aprendizagem (Marques, 2005).

Como afirma Morin (1999), citado por Marques (2005), o objectivo da educação ao nível superior consiste, não só na transmissão de conhecimentos mas, principalmente, em ensinar os alunos a viver. Não nos esqueçamos também que, tal como relembra Canário (2000, p.28), “o processo educativo se confunde com o próprio ciclo vital e corresponde a percursos individualizados de aquisição construção da autonomia”.

Já em 1966 Gage, citado por Postic (1990), baseou-se nos objectivos cognitivos para definir os aspectos cognitivos do acto de ensino, indo além dos objectivos afectivos, sociais e psicomotores da educação. Este autor define objectivos cognitivos como a “(...) aptidão para analisar, avaliar, sintetizar, traduzir, interpretar, etc”. (Gage, 1966, citado por Postic, 1990, p.105).

Lesne (1984), citado por Marques (2005), defendia que as intervenções pedagógicas devem ser planeadas de acordo com o grupo de estudantes, indo de encontro à ideia de que a pessoa em formação é sujeito da sua formação e não objecto desta.

Nesta linha de raciocínio, Postic (1990, p.105) afirma que

Na comunicação professor-alunos, estão no centro do estudo os processos de aquisição e de elaboração das informações com vista à aprendizagem, tais como são desencadeados pelo professor, e tais como suscitam reacções no aluno.

Também Perrenoud (1999), citado por Marques (2005), defende que o estudante tem um papel activo, acrescentando que, para que o aluno se torne um prático reflexivo, deve ser estimulado a colocar as suas dúvidas e raciocínios, tomando consciência do seu processo de aprendizagem, ou seja, e de acordo com Canário (2000, p.25), “Fazer do aprendente o centro da acção”.

As práticas reflexivas encontram-se já referidas em termos legislativos, sendo exemplo o Decreto Regulamentar nº240/2001 que salienta “Reflecte sobre as práticas, apoiando-se na experiência (...)”. O Decreto Regulamentar nº2/2008 dá-nos um exemplo de práticas

reflexivas quando nos fala sobre “(...) auto-avaliação (...)” (citados por Herdeiro & Silva, 2008).

Para Tavares (1996), citado por Ferreira (s/ data, p.124), “não basta saber muito, conhecer em profundidade os assuntos, saber transformar esses saberes em relação, em saberes pedagógicos, saber fazer, saber ser e saber estar, sem se esconder por detrás de máscaras artificiais, mais ou menos encenadas, tornar-se pessoa é que é a grande finalidade e o afazer fundamental de toda a acção educativa”.

Segundo a UNESCO, como menciona Carneiro (2000), o sistema educativo deverá ser entendido como um processo de formação-aprendizagem constante, em que a tónica surge no aluno. O novo paradigma do século XXI reside na pessoa, no *self*, ou seja, na autonomia na aprendizagem pois, como acrescenta Canário (2000), o processo educativo confunde-se com o próprio ciclo vital na medida em que diz respeito a processos individualizados da construção da autonomia.

Sendo que a formação não é apenas uma instância de mediação das relações formador/formando, mas uma instância de auto-mediação do formando com o seu mundo subjectivo (Correia, 1997, citado por Ferreira, s/data), surge também o Processo de Bolonha (em Junho de 1999) que incute no estudante um estudo individualizado, reforçando a ideia do docente possuir a função de apenas leccionar conteúdos programáticos por forma a fornecer ao estudante as linhas orientadoras de estudo.

Assim, percebe-se que o aluno se assuma, então, como a causa e o destino de todo o sistema educativo, tal como afirma Silva (2008). Carneiro (2000) refere ainda que o aprendente tem direito à educação mas também, e principalmente, tem o dever de aprender.

Capítulo III – Contrato de Aprendizagem

A importância dos Contratos de Aprendizagem não constitui uma novidade na prática educativa nacional, encontrando-se relacionada com a aprendizagem profissional. Remontando a 1878, existem registos mencionados por Rodrigues et al. (2007, p.178) que explicitavam as condições de aprendizagem entre um relojoeiro e o filho adolescente de um negociante: o relojoeiro obrigava-se a “ensinar-lhe progressiva e completamente tudo quanto diz respeito ao ofício de relojoeiro, fazendo-o trabalhar (...) debaixo da sua vista e direcção, durante um prazo de três anos”; o aprendiz, por sua vez, era obrigado a proceder para com o mestre com “fidelidade, obediência e respeito, e a prestar o seu trabalho conforme as suas forças e aptidão”. Este texto redigido num tabelião no Porto há mais de cem anos corresponde a um contrato de trabalho que é, simultaneamente, um contrato de aprendizagem, estando-se assim perante um exemplo de como a aprendizagem, o trabalho e a construção da identidade profissional se realizam num mesmo espaço físico e temporal.

Em 1996 o Ministério da Economia, da Inovação e do Desenvolvimento aprovou o novo regime jurídico da aprendizagem afirmando que esta se distingue entre as diversas ofertas de formação profissional inicial pela importância que nela assume a formação em situação de trabalho, enquanto processo de aquisição de competências, ultrapassando a situação simples de aplicação prática de conhecimentos.

Assim, através do Decreto-Lei nº 205/96 de 25 de Outubro, este Ministério tornou pública a importância dos contratos de aprendizagem no âmbito do sistema de aprendizagem em Portugal, mais propriamente no ensino profissional. Afirma-se que o contrato de aprendizagem é aquele que é celebrado entre um formando ou o seu representante legal e a entidade formadora, em que esta se obriga a ministrar-lhe formação em regime de aprendizagem e aquele se obriga a aceitar essa formação e a executar todas as actividades a ela inerentes, no quadro dos direitos e deveres que lhe são cometidos por força da legislação e outra regulamentação aplicáveis a este sistema.

Na qualidade de entidade formadora, o contrato é outorgado pela pessoa singular ou colectiva constituída como unidade coordenadora de aprendizagem e pelo próprio formando, caducando com a conclusão do curso ou acção de formação para que foi celebrado e incluindo obrigatoriamente: os direitos e os deveres das partes contratantes; a designação do curso, o nível de qualificação profissional e respectiva equivalência escolar, as modalidades de

avaliação e as condições de certificação, em conformidade com o diploma regulamentador do respectivo curso; a identificação da saída profissional e o referencial das competências profissionais a adquirir; a identificação das competências a adquirir em outras entidades parceiras não contratantes e que colaboram no processo de formação; os apoios a que o formando eventualmente terá direito durante o processo de formação; a fixação das cargas horárias diárias de formação e dos períodos de descanso e de férias.

Segundo as Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior da Escola Superior de Educação de Coimbra¹, os contratos de aprendizagem são considerados a ferramenta mais importante para um estudo independente bem sucedido e positivo, tanto para o estudante como para o professor/orientador, devendo ser elaborados pelo estudante e revistos pelo docente de modo a que este último possa dar *feedback* construtivo.

O contrato servirá como guia para o estudo independente e também como ferramenta de auxílio à avaliação sendo que, ao longo do processo de aprendizagem, poderá surgir a necessidade de modificar o contrato.

As responsabilidades nos contratos de aprendizagem passam por:

- Relativamente ao estudante: propor por escrito um contrato de aprendizagem acerca daquilo que quer aprender e como planeia fazer essa aprendizagem; desenvolver um calendário pormenorizado das actividades; tomar a iniciativa de contactar o seu orientador por forma a obter a assistência necessária (motivação, recursos, *feedback*, problemas); reunir-se regularmente com o orientador para análise do seu progresso e discussão da matéria aprendida.

- Relativamente ao docente: ajudar na elaboração do contrato de aprendizagem e assegurar a sua conclusão e qualidade; recomendar recursos de aprendizagem; disponibilizar-se enquanto recurso de informação; reunir-se regularmente com o estudante para analisar o progresso, partilhar ideias e incentivar a aprendizagem; avaliar o trabalho do estudante.

Como principais vantagens dos contratos de aprendizagem, as Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior da Escola Superior de Educação de Coimbra mencionam o facto de requerer que os estudantes se envolvam intimamente no seu processo

¹ Apresentam-se as Orientações Pedagógicas para Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra por serem as únicas que referem explicitamente a utilização de Contratos de Aprendizagem.

de desenvolvimento e explorem a sua aptidão e capacidades de auto-orientação para a aprendizagem.

Também noutros países Europeus se valoriza a utilização de contratos de aprendizagem como metodologia de ensino-aprendizagem. Exemplo disso são as orientações da Education Development Unit Scottish Council for Postgraduate Medical and Dental Education que mencionam:

Um contrato de aprendizagem é basicamente um acordo realizado entre um estagiário e um supervisor. Esboça o que é esperado aprender durante um determinado período de tempo e o método de avaliação dessa aprendizagem. (...) Através dos contratos de aprendizagem, os estagiários são encorajados a ter maior responsabilidade na sua própria aprendizagem².

Também a Northern Ireland Practice and Education Council for Nursing and Midwifery (NIPEC) se pronuncia quanto à necessidade de elaboração de contratos de aprendizagem.

O propósito de um contrato de aprendizagem é assegurar que tanto o aprendiz como o gestor concordam que a actividade de aprendizagem é a que melhor responde às necessidades individuais e do serviço, avaliando-a em função dos resultados de aprendizagem acordados (NIPEC, s/data, p.2).

Alguns estudos, como a seguir se refere, revelam não só a utilização de contratos de aprendizagem em contexto de ensino clínico em enfermagem, como também demonstram as vantagens da sua utilização.

Um contrato de aprendizagem é definido como um acordo por escrito entre professor e aluno, que torna explícito o que o aluno deverá fazer para alcançar resultados de aprendizagem específicos (Richardson 1987). Contratos de aprendizagem têm sido usados como estratégia de ensino e de aprendizagem para estudantes de enfermagem de graduação e pós-graduação em muitos países (Chan & Wai-Tong, 2000, p.299).

² Todas as traduções são da responsabilidade da autora.

Os autores supra citados realizaram um estudo acerca da implementação de contratos de aprendizagem em contexto clínico junto de um grupo de estudantes de bacharelato em enfermagem leccionado em Hong-Kong. Os dados recolhidos permitiram concluir, entre outros,

(...) que os alunos adquirem uma maior autonomia e controle no uso de um contrato de aprendizagem. A aprendizagem é mais individualizada, há um aumento na motivação e participação na aprendizagem. Ambos, alunos e instrutores clínicos, concordaram que estes são os pontos fortes da utilização de um contrato de aprendizagem (Chan & Wai-Tong, 2000, p.303).

Em síntese, parece indiscutível a pertinência da utilização de contratos de aprendizagem na formação profissional, assumindo-se os mesmos como uma estratégia eficaz.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – Metodologia: O Estudo de Caso

Como afirma Alarcão (2001) um trabalho de investigação assenta na vontade de conhecer determinado tema e, preferencialmente, intervir por forma a melhorar.

A problemática em estudo teve origem nas dificuldades percebidas, ao longo da nossa trajectória académica, relativamente à elaboração de contratos de aprendizagem e, principalmente, na percepção da sua possível mais-valia no processo de ensino-aprendizagem.

Esta investigação surge num âmbito académico de elaboração de uma dissertação de mestrado, pretendendo-se simultaneamente que tenha interesse para os profissionais, para os estudantes e para as instituições que, de algum modo, estão envolvidas na formação inicial de enfermeiros, visando-se dar resposta ao objectivo geral de investigar se a utilização de contratos de aprendizagem em ensino clínico de enfermagem se revela, de facto, uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Pretendemos, então, compreender a importância da elaboração de contratos de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem, percebendo se a aprendizagem se dá em maior profundidade com a utilização de metodologias reflexivas (principalmente com o recurso à elaboração de contratos de aprendizagem) do que com a metodologia convencional e, se sim, em que medida.

Como consequência, relembramos os objectivos específicos deste estudo:

- 1 – Saber qual a funcionalidade de um contrato de aprendizagem em ensino clínico de enfermagem.
- 2 – Conhecer a opinião dos estudantes de enfermagem sobre a importância dos contratos de aprendizagem para o seu processo de ensino-aprendizagem.
- 3 – Saber se a aprendizagem se dá em maior profundidade com recurso a uma metodologia reflexiva, em detrimento de uma metodologia convencional.
- 4 – Verificar se, na opinião dos estudantes de enfermagem, estes aprendem melhor, com mais eficácia, com a utilização de uma metodologia reflexiva.

O estudo realizado baseou-se na metodologia qualitativa de investigação, uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.11), esta enfatiza “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Visto que o objectivo do presente estudo remete para o conhecimento de uma dada realidade social (a utilização de contratos de aprendizagem em ensino clínico de enfermagem), num dado contexto (uma mesma instituição

de ensino), privilegiámos “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (...), visando (...) compreender com bastante detalhe, o que é que pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.11).

Mais precisamente, realizou-se um estudo do tipo descritivo-exploratório, uma vez que, e de acordo com Fortin (1999, p.69), “neste tipo de estudo, se descobrem e clarificam conceitos, em que existe pouco material bibliográfico”.

Visto que o objectivo do estudo passava por conhecer as opiniões dos estudantes e professores sobre o contrato de aprendizagem, optou-se pelo recurso à metodologia de estudo de caso uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Anderson (1998, p.153), citando Yin (1994), salienta que o estudo de caso permite investigar “um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real (...)” e baseia-se numa “ampla variedade de evidências – documentais, artefactos, entrevistas e observações”. Também Merriam (1998) refere que o estudo de caso procura uma descrição analítica, intensiva, holística e globalizante de uma entidade bem definida, um fenómeno único ou uma entidade social única.

Autores como Anderson (1998) e Merriam (1998) acrescentam que a finalidade deste tipo de estudos é muito variável, assentando, essencialmente, não no saber *o quê* e *o quanto*, mas em saber *o como* e *o porquê*.

Como qualquer metodologia de investigação, o estudo de caso apresenta vantagens e limitações que é, também, preciso ter em linha de conta. Segundo Yin (2001), os estudos de caso apresentam como principais vantagens a riqueza do material colhido e a possibilidade de ser reinterpretado; maior acessibilidade ao leitor em geral; planeamento de planos de acção e de intervenção através do conhecimento profundo da realidade estudada. Em relação às limitações, o mesmo autor refere que são estudos muito morosos, complexos e difíceis de concretizar; o acesso à informação e à recolha de dados pode constituir um problema, sendo necessário garantir o anonimato e a confidencialidade das informações obtidas; ao incidir num único caso, pode colocar-se o problema da generalização/representatividade.

Assim, considerou-se este estudo como um estudo de caso porque permitiu aceder às opiniões de um grupo de estudantes e de um professor acerca da elaboração de contratos de aprendizagem, numa mesma instituição de ensino.

Dada a natureza da investigação, o facto de se tratar de uma primeira abordagem à importância dos contratos de aprendizagem em formação inicial em enfermagem e a nossa inexperiência investigativa, compreende-se que o nosso objectivo tenha sido apenas o de realizar um estudo exploratório, descritivo e interpretativo sustentado por uma metodologia apropriada a um estudo inserido no paradigma interpretativo-fenomenológico de investigação. Assim, este estudo tem justificada a pertinência social e científica, na medida em que, para além de poder permitir melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de licenciatura em Enfermagem, poderá também contribuir conhecer a opinião de um docente e de um grupo de ex-estudantes sobre a importância do contrato de aprendizagem.

À realização deste estudo encontraram-se associadas algumas dificuldades sendo a inexperiência da investigadora a principal, uma vez que foi a primeira vez que se realizou um trabalho deste tipo e com esta envergadura, a que se acrescenta a limitação temporal imposta, a sua realização em contexto laboral e ainda limitações económicas. Estes factos condicionaram um maior aprofundamento pelo que o presente estudo se apresenta com um carácter exploratório.

Acrescenta-se ainda a dificuldade em reencontrar ex-colegas de licenciatura devido à diversidade de locais de trabalho, distanciamento geográfico e até mesmo à falta de meio de contacto.

Capítulo V – Participantes

A população-alvo deste estudo é constituída por um docente de Licenciatura em Enfermagem e cinco ex-estudantes de Licenciatura em Enfermagem.

A amostra em estudo é, de acordo com Fortin (1999), uma réplica em miniatura da população-alvo, devendo ser representativa da população visada. Optando-se por um estudo de caso, auscultou-se a opinião de cinco ex-estudantes de Licenciatura em Enfermagem de uma Escola Superior de Saúde do distrito de Lisboa e um docente dessa mesma Instituição de Ensino. Este estudo foi restringido a uma só Escola Superior de Saúde, não tendo sido aplicado a outras escolas que leccionam a mesma licenciatura na área de Lisboa, devido à limitação de tempo para a elaboração deste trabalho (um semestre).

Para a selecção dos participantes que constituem a amostra recorreu-se ao método de amostragem intencional, sendo que nesta “o pesquisador pode decidir seleccionar, propositadamente, a maior variedade possível de respondentes, ou escolher sujeitos que sejam considerados típicos da população em questão, ou particularmente conhecedores do assunto em estudo” (Polit, 2004, p.229).

Recorreu-se ao método do informante-chave o qual, segundo Toolkit (s/data), permite a colheita de informação sobre a comunidade/grupo afectado. O termo *informante-chave* refere-se a qualquer indivíduo que possa fornecer informações detalhadas e emitir opinião sobre o problema em estudo, baseando-se no seu próprio conhecimento sobre o tema. Assim, o docente seleccionado é aquele que, na Escola em questão, lecciona as aulas teóricas sobre Pedagogia (entre outras), aplica metodologias reflexivas nas suas aulas e solicita aos estudantes a elaboração de contratos de aprendizagem durante os ensinios clínicos.

Já no que toca aos restantes participantes, foram seleccionados cinco ex-estudantes de Licenciatura em Enfermagem da mesma Escola pois, tendo estes elaborado contratos de aprendizagem durante a sua formação académica, garante-se que se encontram todos no mesmo nível de conhecimento sobre as metodologias reflexivas, principalmente sobre a utilização do contrato de aprendizagem e, não obstante, poderão possuir actualmente e com distanciamento uma melhor perspectiva da mais-valia, ou não, dos contratos de aprendizagem no seu processo de ensino-aprendizagem e posterior integração no mercado de trabalho.

Capítulo VI – Instrumentos e Procedimentos

Sendo nosso objectivo obter elementos acerca da importância dos contratos de aprendizagem em formação inicial de enfermagem, privilegiámos neste estudo, como técnica de recolha de dados, a entrevista semi-directiva, como forma de dar resposta aos eixos de análise inicialmente formulados, uma vez que, segundo Estrela (1994, p.342),

A finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitirão não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo.

Fortin (1999, p.245) acrescenta que a entrevista “é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objectivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas”.

Existem diferentes tipos de entrevistas consoante os graus de estruturação: as entrevistas não directivas (ou livres), as semi-directivas e as directivas ou estandardizadas (Tuckman, 2002; Anderson, 1998; Ghiglione et al., 1992; Patton, 1990). Cada um destes tipos de entrevista apresenta características próprias, as quais se localizam menos ao nível das técnicas que ao nível dos temas e do seu agrupamento.

Ainda segundo os autores anteriormente mencionados, as entrevistas semi-directivas são mais frequentemente utilizadas nos estudos exploratórios, atendendo ao objectivo de compreender as significações atribuídas pelos sujeitos a um acontecimento ou fenómeno, devendo elaborar-se previamente um esquema (guião da entrevista). No entanto, a sua condução não é rígida e, caso o entrevistado não aborde espontaneamente os temas, o entrevistador deve propor-lhos. Estrela (1994) refere que, na entrevista semi-directiva, as perguntas funcionam como tópicos para as explicações do informante-chave. O mesmo autor defende a utilização de entrevistas semi-directivas pois permitem *dar a palavra* ao entrevistado, não o influenciando, mas sem prejuízo da prévia estruturação da entrevista.

As perguntas foram elaboradas de forma aberta, singular, clara e neutral, de modo a permitir aos entrevistados a utilização dos seus quadros de referência, sem restrições ou imposições no intuito de estes se expressarem de forma livre.

Realizou-se uma primeira entrevista (Anexo A) ao informante-chave (protocolo da entrevista em Anexo B e transcrição da mesma em Anexo C).

Após análise dos dados obtidos junto do informante-chave, realizou-se uma outra entrevista (Anexo D) junto de ex-estudantes de Licenciatura em Enfermagem da dita Escola (protocolo da entrevista em Anexo E e transcrição desta em Anexo F), segundo o método de *focus-group*, de forma a obter dados relativos à opinião que estes possuem sobre: a funcionalidade dos contratos de aprendizagem; a importância que atribuem aos contratos de aprendizagem para o seu processo de ensino-aprendizagem; em que medida consideram aprender em maior profundidade com a utilização de metodologias reflexivas.

O guião de entrevista utilizado no caso dos ex-estudantes de Licenciatura em Enfermagem foi elaborado, também, de acordo com as directrizes de Estrela (1994).

Relativamente à recolha de informação junto dos ex-estudantes de Licenciatura em Enfermagem, recorreu-se ao método do *focus-group* (ou discussões de grupo). Este consiste, segundo Galego e Gomes (2005), numa técnica qualitativa de recolha de dados, com a finalidade de obter respostas de grupos sobre determinada problemática. Assim, no presente estudo, o grupo foi constituído pelos ex-estudantes de enfermagem e moderados pela investigadora que, através de uma entrevista semi-directiva, abordou a temática dos contratos de aprendizagem.

As entrevistas foram marcadas segundo as disponibilidades dos entrevistados tendo decorrido entre os meses de Janeiro e Março de 2012. Todas elas foram realizadas em condições idênticas e procurou-se que fossem efectuadas em sala disponível e isenta de interferências.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram categorizados segundo os blocos definidos em função dos objectivos gerais. As sub-categorias são resultantes das questões formuladas, sendo que estas últimas obedeciam a objectivos específicos.

Capítulo VII – Análise dos Dados

Na análise dos dados recolhidos através das entrevistas procedeu-se à análise de conteúdo a qual, segundo Berelson, citado por Estrela (1994, p.455), consiste numa “técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, devendo respeitar as seguintes etapas:

“- Leitura inicial dos documentos para uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise;

- Determinação dos objectivos da análise de acordo com as hipóteses emitidas;

- Determinação das regras de codificação” (Berelson, citado por Estrela, 1994, p.455).

Vala (1986) defende que, no âmbito de uma investigação empírica em que os sujeitos são considerados fontes de informação privilegiada, a análise de conteúdo surge como uma técnica não obstrutiva pois permite trabalhar material não estruturado, resultante das interações entre o investigador e os sujeitos em estudo, tendo como finalidade efectuar inferências sobre a fonte. Neste ponto Bardin (1991, p.31) acrescenta que esta técnica permite a passagem da descrição à interpretação. Para esta autora, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” que envolve um esforço por parte do investigador no sentido de “olhar” os discursos para além do que está explícito. Diz-nos, ainda, a autora que “a leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (Bardin, 1991, p.41). Amado (2000, p.54) acrescenta que, em essência, a análise de conteúdo “é uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações, cujo primeiro objectivo é, pois, proceder à sua descrição objectiva, sistemática e, até, quantitativa”.

Tal como refere Vala (1986), a análise de conteúdo enquanto técnica de pesquisa, exige a explicitação de todos os procedimentos utilizados o que permite ao investigador atender às condições de fiabilidade e validade. Assim, tendo em conta o tipo de material obtido, a técnica de análise a que recorremos foi, predominantemente, *a análise de conteúdo temática*, (Bardin, 1991; Ghiglione et al., 1985; Rodrigues, 1999).

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas e elaboração dos respectivos protocolos. Este procedimento possibilitou-nos, desde logo, um contacto

pormenorizado com os discursos produzidos (o que em nossa opinião facilitou a análise e interpretação dos dados), tendo sido efectuado de forma a manter a máxima fidelidade em relação ao discurso dos entrevistados. As duas transcrições de entrevista constituíram o *corpus* de análise, ou seja, “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1991, p.96).

Foi definida uma primeira matriz temática a partir dos objectivos da pesquisa, que nos guiou no processo de recolha. Como fonte dos temas dispúnhamos da revisão bibliográfica efectuada, do instrumento de recolha de dados e dos próprios dados. Procurou-se que os temas fossem: mutuamente exclusivos (critério da exclusividade); pertinentes para o objectivo da pesquisa (critério da pertinência) e abrangentes da totalidade da informação recolhida (critério da exaustividade).

Perante a extensão dos dados recolhidos, tornou-se necessário proceder ao recorte das unidades de registo temáticas de modo a poderem ser mais facilmente apreendidos e simultaneamente não perderem nem significado nem relevância. Deste modo, os dados obtidos no processo de recolha foram divididos em unidades relevantes e significativas para o objectivo da pesquisa.

Seguidamente, foi efectuada a operação de descontextualização das unidades de análise, de acordo com as regras estabelecidas, relativamente ao discurso inicial, seguida de uma operação de contextualização das mesmas unidades no interior dos temas que constavam na primeira matriz temática. Tanto a matriz de temas como a contextualização mudaram no decurso do processo alcançando-se a *matriz definitiva*.

No final houve necessidade de verificar se as categorias encontradas traduziam o verdadeiro sentido dos dados; se foram correctamente definidas e de um modo tão operacional que, outro analista, utilizando essas mesmas definições, faria uma análise semelhante. A apresentação das categorias referentes às áreas temáticas analisadas encontra-se organizada em diversos quadros, donde constam também as respectivas subcategorias, indicadores e unidades de registo (ver Anexos).

Capítulo VIII – Análise e Discussão dos Resultados

1 – Entrevista ao informante-chave

A análise e discussão dos resultados que se segue será realizada categoria a categoria.

1.1 – Aprendizagem em Ensino Clínico em Enfermagem

TEMA: Aprendizagem em Ensino Clínico em Enfermagem			
CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Trabalhos académicos sugeridos	Prática do Ensino Clínico	Relatório	“(…) espelha o trabalho desenvolvido pelo estudante ao longo do Ensino Clínico”
		Incidente Crítico	“(…) maneira de palpar o ambiente que se vive” “[maneira de palpar] algumas das intercorrências durante o Ensino Clínico”
		Estudo de Caso	“(…) trabalho de investigação simples” “(…) onde se espelha como eles diagnosticam, perspectivam intervir e avaliam as intervenções feitas”
		Objectivos de estágio	“Desenho de objectivos a atingir no Ensino Clínico”
		Contrato de Aprendizagem	“(…) desde a planificação à concretização e provas de como é que vai atingir esses objectivos e provas de todos os meios que vai utilizar” “[este instrumento] tem carácter formativo mas também avaliativo”
	Teóricos	Aprofundamento	“(…) de alguma patologia” “(…) de situação ou forma de actuar em Enfermagem”
		Recensões Críticas	“Temos trabalhos teóricos, como Recensões Críticas”

Quadro n° 1: Aprendizagem em ensino clínico em enfermagem

Quando se questionou o informante-chave (I.C.³) acerca dos trabalhos académicos que sugere que os estudantes realizem durante os Ensinos Clínicos, por forma a que se conhecessem as estratégias formativas utilizadas pelo professor, a resposta obtida permitiu-nos agrupar os trabalhos em dois grandes grupos: aqueles que o I.C. considerou práticos e que, segundo este, espelham a prática do Ensino Clínico – o Relatório, o Incidente Crítico, o

³ I.C. corresponde a informante-chave sendo a sigla a utilizar em texto.

Estudo de Caso, os Objectivos de estágio e o Contrato de Aprendizagem; e aqueles que o I.C. considerou teóricos – trabalhos de aprofundamento de conhecimentos sobre patologias, situações ou acções de Enfermagem e Recensões Críticas.

I.C. frisou que (...) *é no Ensino Clínico que eu consigo conhecer os meus estudante* pois o (...) *ensino teórico [é] muito massivo.*

1.2 – Metodologias Reflexivas

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Metodologias Reflexivas	Instrumentos Educativos centrados no estudante	Relatório	[espelho do trabalho]
		Incidente Crítico	“(...) maneira de introduzirmos medidas de ajuste ao processo”
		Estudo de Caso	“[trabalho] que permite (...) aos estudantes adquirirem raciocínio clínico (...) raciocínio de enfermagem”
		Objectivos de estágio	“(...) objectivos de ordem de execução, planeamento, aspectos relacionais e aspectos formais”
		Contrato de Aprendizagem	“(...) a grande riqueza deste instrumento é a formatividade dele”
	Finalidades	Apropriação do conteúdo da profissão	“(...) levar com que eles [estudantes] se apropriem do conteúdo do trabalho para se tornarem profissionais”
		Inteligir as práticas	“(...) levar a inteligir as práticas de trabalho como elas são na realidade”
		Desenvolver o raciocínio	“(...) induzir o aluno nisto (...): porquê isto, para quê, que recursos é que eu preciso de mobilizar, quais são os resultados que vou atingir, será esta a melhor via?”
		Induzir o questionamento	“(...) são esses questionamentos que eles [estudantes] vão ter de fazer enquanto profissionais”
	Vantagens	Para o docente	“(...) desenvolvimento dos docentes” “(...) proporciona-me a mim visão do crescimento do estudante”
		Para o estudante	“(...) proporciona ao estudante o tempo e o espaço de construção de conhecimento profissional e identidade profissional sem grandes oscilações” “(...) transição para a profissionalidade mais suave, mais consciente” “Quando a proposta é feita, normalmente, não tem grande acolhimento (...) mas depois, quando terminamos todo o processo, eles próprios ficam muito satisfeitos”
		Para o contexto	“(...) influencia a formação contínua nos locais de trabalho”

Quadro nº 2: Metodologias reflexivas

Nas questões elaboradas com o intuito de conhecer a opinião de I.C. sobre as metodologias reflexivas, o professor enumerou variados aspectos acerca deste tema. Especificou que, dentro dos métodos reflexivos, recorre ao Relatório, ao Incidente Crítico, ao Estudo de Caso, aos Objectivos de estágio e ao Contrato de Aprendizagem. Como finalidades destas metodologias mencionou que permitem a apropriação do conteúdo da profissão, neste caso de enfermagem, levam a inteligir as práticas de trabalho e possibilitam o desenvolvimento do raciocínio e do questionamento por parte do estudante. Relativamente às vantagens que as metodologias reflexivas possam apresentar, referiu vantagens para o docente, para o estudante e ainda para o contexto. No que diz respeito às vantagens para o docente, I.C. considerou que estes instrumentos permitem o desenvolvimento dos docentes e permitem-lhes ter uma (...) *visão do crescimento do estudante*. Quanto ao estudante, mencionou que embora numa fase inicial de aplicação do instrumento não se verifique grande acolhimento por parte dos mesmos, posteriormente ficam satisfeitos. Considerou ainda que lhes permite uma (...) *transição mais suave, mais consciente* para a profissionalidade conferindo-lhes tempo e espaço de construção de identidade profissional. Quanto às vantagens para o contexto onde decorre o Ensino Clínico, considerou que o instrumento, ao ser muitas vezes uma novidade, leva à formação contínua dos profissionais.

1.3 – Metodologias de Ensino-Aprendizagem: Convencionais vs Reflexivas

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Metodologias de ensino-aprendizagem: convencionais vs reflexivas	Critério de princípio de escolha	Estádio de desenvolvimento do estudante	“Devemos perceber qual o estágio de desenvolvimento do estudante”
		Objectivos para o estudante	“[Devemos perceber] o que é que se pretende dele” “[Devemos perceber] do que é que ele se deve apropriar naquela fase”
	Ajuste entre os processos e a realidade	Tipologia de Ensino Clínico	“(…) tem muito a ver com a tipologia de estágio”
		Duração do Ensino Clínico	“(.) [tem muito a ver] com o tempo que disponho”
		Características dos estudantes	“(…) nem sempre conseguimos (...) fazer um ensino ajustado a cada estudante” “(…) tempos de tutoria também para (...) ajustar todo o processo ao estudante”

	Especificidades	Número de estudantes	“(…) se tiver cento e vinte pessoas não posso fazer métodos activos”
		Envolve do Ensino Clínico	“(…) aperceber-me bem da envolvente do contexto em que vou aplicar”
		Condições de exequibilidade	“(…) no meu raciocínio prevalece quais são as condições concretas de exequibilidade das metodologias”

Quadro nº3: Metodologias de ensino-aprendizagem: convencionais vs reflexivas

Quando inquirido sobre metodologias convencionais e metodologias reflexivas, I.C. começou por responder que *Caímos sempre na tentação de fazer essa clivagem de metodologias convencionais, metodologias reflexivas. Eu penso que nós não devemos fazê-la.* Seguidamente defendeu que *(…) de entre todos os instrumentos que dispomos e dominamos, elegemos o que mais se adequa.* Esta “escolha” deve, em sua opinião, realizar-se de acordo com critérios, tais como o estágio de desenvolvimento do estudante e quais os objectivos definidos para o mesmo. Acrescentou que deve efectuar-se um ajuste entre os processos e a realidade, tendo em conta a tipologia e duração do Ensino Clínico e ainda as características dos estudantes. O número de estudantes em Ensino Clínico, o contexto e as condições de exequibilidade são ainda especificidades que considera importantes ter em linha de conta.

No entanto, referiu que *(…) em igualdade de circunstâncias (…) escolho as activas e (…) em termos de métodos de ensino as metodologias reflexivas são francamente melhores e obtêm-se muito melhores resultados do que com os métodos expositivos.*

Salientou que *(…) nem sempre conseguimos (…) fazer um ensino ajustado a cada estudante e as (…) [metodologias convencionais] são muito mais fáceis porque, no geral, as pessoas sabem/conhecem.*

1.4 – Contrato de Aprendizagem

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
	Definição	Declaração de intenções	“(…) [o estudante] vai-me fazer uma declaração de intenções, depois de se apropriar da realidade, que é definição de objectivos”
		Acções	“(…) para atingir esses objectivos vai tomar as acções X, Y e Z”
		Recursos	“(…) vai-me transmitir a ideia de recursos”

Contrato de Aprendizagem		Validação	“(…) [vai-me transmitir] a maneira de validar e provar”
		Espelho	“(…) instrumento (…) onde está espelhado tudo aquilo que o indivíduo vai fazer durante X intervalo de tempo”
		Tempo, espaço e processos	“Aqui eu tenho tudo: tenho tempo, espaço, processos, uma série de informação”
		Instrumento construtivista	“(…) é um instrumento muito construtivista”
	Condições de aplicabilidade	Duração do Ensino Clínico	“(…) uma das condições é ter um Ensino Clínico com algumas horas”
		Maturidade por parte do estudante	“(…) não posso aplicar o Contrato de Aprendizagem no primeiro estágio” “As pessoas não estão habituadas a reflectir (…)” “(…) pedir isto em anos muito precoces parece-me uma desvantagem”
		Desenvolvimento sócio-cultural do estudante	“(…) mas penso que não, é relativo”
		Conhecimento do instrumento por parte dos docentes	“(…) território onde há muita rotatividade de pessoas” “(…) figura de contratação externa” “(…) desconhecimento do instrumento por parte (…) dos orientadores que vão efectivar o Ensino Clínico (…) pode ser um dos problemas”
	Vantagens	Personalização	“(…) não tenho dois Contratos de Aprendizagem iguais” “(…) cada pessoa tem a sua forma de entender a realidade” “(…) o olhar deles é necessariamente diferente”
		Antevisão	“(…) antevisão de uma realização”
		Negociação	“(…) instrumento de negociação” “(…) não é uma coisa fechada”
		Base de trabalho para o estudante	“(…) se estiver bem feito, é só pegar nas diversas colunas (…) e tem as entradas para (…) o Relatório Final”
		Desencadeia o processo	“(…) [Contrato de Aprendizagem] é uma coisa aberta, desencadeia o processo [de ensino-aprendizagem]”
		Possibilidade de ajuda	“(…) permite-me intervir muito precocemente” “(…) posso identificar zonas de aprofundamento”
	Desvantagens	Duração do Ensino Clínico	“(…) um Ensino Clínico de curta duração não permite a aplicação do Contrato”
		Desconhecimento por parte dos orientadores	“(…) orientadores que vão efectivar o Ensino Clínico (…) não estarem por dentro da metodologia”
		Grau de dificuldade	“O Contrato de Aprendizagem tem um grau de dificuldade grande”
		Tempo de elaboração	“Normalmente os estudantes têm quinze dias, três semanas para apresentar o Contrato de Aprendizagem. (…) Há uma grande exigência inicial para a elaboração deste

			documento”
		Apropriação dos contextos de trabalho	“(…) [apropriação] da estrutura física e humana, dos recursos materiais, dos fluxos” “(…) ele tem de se apoderar de uma série de dinâmicas (…) estranhas” “(…) capacidade de observação, de análise das situações, (…) rapidez”

Quadro nº4: Contrato de aprendizagem

No que toca às questões colocadas sobre Contrato de Aprendizagem, as respostas apresentam-se riquíssimas. Sobre este tema, o professor definiu Contrato de Aprendizagem, falou sobre as condições de aplicabilidade deste instrumento, as suas vantagens e desvantagens.

Quanto às definições que enumerou, salientou-se o facto de considerar o Contrato de Aprendizagem um instrumento construtivista.

Considerou que, para que este instrumento possa ser aplicado, é necessário que o Ensino Clínico tenha uma duração considerável e exista alguma maturidade por parte do estudante que lhe permita realizar uma (...) *elaboração reflectida do mapa de actividades*. O desenvolvimento sócio-económico do estudante é uma das condições de aplicabilidade que refere embora o próprio considere que (...) *não, é relativo*. Apresentou ainda o conhecimento do instrumento por parte dos docentes como outra condição. Neste campo, referiu que orientadores externos à Instituição de Ensino podem não conhecer o instrumento, limitando a sua utilização.

Como vantagens mencionou o facto de cada Contrato de Aprendizagem ser único e pessoal; a possibilidade do docente poder, através do Contrato, antever realizações e, na base da negociação, ajudar o estudante em áreas de maior dificuldade do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a desvantagens, apontou a curta duração de alguns Ensinos Clínicos, o elevado grau de dificuldade de elaboração num curto período de tempo, o desconhecimento por parte dos orientadores e a necessidade do estudante se apropriar dos contextos de trabalho para poder elaborar o Contrato. No entanto, ressaltou que *Mas até isso no instrumento, se lhe vejo uma desvantagem, também vejo por outro lado uma vantagem porque estamos a desenvolver esses sentidos no estudante, de uma maior capacidade de observação e rapidez*.

Relativamente à questão dos estudantes se encontrarem informados acerca dos trabalhos académicos a realizar em Ensino Clínico, I.C. afirmou que é feita uma primeira

apresentação formal dos trabalhos na reunião que precede o Ensino Clínico. *Eles não estão propriamente informados (...), é-lhes apresentado.* No entanto, e embora afirme, como se constata pela transcrição, que os estudantes não se encontram informados, acrescentou que posteriormente é efectuado um processo de acompanhamento pelo orientador por forma a ajudar o estudante, procurando-se assim um processo mais individualizado (...) *na óptica de centralizar o processo de ensino-aprendizagem no estudante.*

Assim, e embora o Informante-Chave considere que os estudantes não são informados, parece-nos que o são, uma vez que há uma apresentação formal do instrumento e o aprofundamento dessa informação/esclarecimento vai acontecendo ao longo do desenvolvimento do trabalho.

2 – Entrevista em *focus-group*

A entrevista realizada aos ex-estudantes de enfermagem, em *focus-group*, permitiu colher dados sobre a opinião destes acerca de todos os aspectos que envolvam a elaboração de Contratos de Aprendizagem.

Visto a categoria apresentada ser extensa, optou-se pela sua subdivisão para melhor compreensão do leitor. Como consequência, a leitura é feita tomando como referência as sub-categorias e respectivos indicadores.

2.1 – Contrato de Aprendizagem: Definição, Finalidades, Compreensão e Elaboração

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
	Definição	Atingir objectivos pessoais	“(...) definir os nossos próprios objectivos para o estágio”; “(...) os nossos objectivos pessoais” (F.G.1)
		Atingir objectivos institucionais	“(...) são definidos objectivos gerais e objectivos específicos pela escola e pela coordenação do estágio para esse ensino clínico” (F.G.3) “Para além dos objectivos definidos pela escola” (F.G.1)
		Articular objectivos pessoais com objectivos institucionais	“(...) dentro desses objectivos [institucionais] delimitas os teus próprios objectivos (...) estás inserida num contexto escolar e obviamente que há objectivos que tu tens de cumprir, ou que deves cumprir (...) mas de alguma forma [os objectivos pessoais] têm sempre de corresponder aos objectivos gerais do ensino clínico, que a

Contrato de Aprendizagem			escola, ou que o professor, ou que o orientador assumiu para ti, para o teu estágio e para o teu Contrato de Aprendizagem” (F.G.3) “(…) para além do que é estabelecido pela instituição, pelo orientador, etc, é uma coisa pessoal” (F.G.5)
	Finalidades	Linha orientadora	“Para tu teres linhas orientadoras para saber quais são os teus objectivos e o que é que pretendes num determinado estágio” (F.G.3) “(…) serve para nós termos uma linha condutora daquilo que nós pretendemos com aquele ensino clínico” (F.G.4)
		Guião	“(…) algo que te vai guiar para tu chegares onde queres” (F.G.5)
		Avaliação positiva	“Se tu tiveres bons objectivos, se os cumprires, se conseguires fazer este caminho, a tua nota vai ser boa” (F.G.1)
		Definição do percurso	“(…) para eu delimitar (…) qual vai ser o meu percurso naquele ensino clínico, o que é que eu quero fazer” (F.G.1)
	Compreensão	Obrigação	“(…) encarado como todos os outros trabalhos” (F.G.4) “(…) mais um trabalho de estágio que tinha de ser entregue e ponto” (F.G.4)
		Avaliação	(…) ia contar para a nota” (F.G.4) “(…) não deve ser feito e encarado como uma avaliação e no nosso caso foi encarado como uma avaliação” (F.G.4) “(…) era entregar para a avaliação” (F.G.5)
	Elaboração	Tabela	“(…) tabela-tipo primeiro com os objectivos, depois como é que iria fazer para alcançar cada objectivo, o tempo (…) como é que eu provava que tinha aprendido e o <i>feedback</i> do orientador” (F.G.1) “E os recursos para atingir o objectivo” (F.G.2) “Não é só os objectivos do que é que eu quero aprender, é do tempo em que eu vou aprender” (F.G.1) “(…) tabela que tem o objectivo, tem os recursos, o tempo que é esperado para atingir esse objectivo, o <i>feedback</i> do orientador e como é que provavas que tinhas atingido aquele objectivo” (F.G.3) “E as estratégias que ias utilizar para conseguir atingir esse objectivo” (F.G.4)

Quadro nº5: Contrato de aprendizagem – definição, finalidades, compreensão, elaboração

No início da entrevista acerca de Contratos de Aprendizagem, os ex-estudantes abordaram questões relacionadas com a definição deste instrumento de ensino-aprendizagem e as suas finalidades, bem como foi possível identificar qual a compreensão que possuem sobre este e ainda a forma como se elabora. Assim, os ex-estudantes consideram que o

Contrato de Aprendizagem consiste não só no alcance de objectivos pessoais e institucionais, como também permite a articulação entre estes.

O Contrato de Aprendizagem apresenta-se, para os ex-estudantes, como uma linha orientadora para o ensino clínico, como um guião e definição do percurso para o estudante conseguir trilhar o seu caminho e ainda obter boa avaliação no final do ensino clínico. No entanto, os entrevistados entenderam o Contrato de Aprendizagem, durante o seu percurso académico, como uma obrigação e era realizado com a finalidade da avaliação.

Todos os ex-estudantes concordaram que o Contrato de Aprendizagem é elaborado sob a forma de tabela.

2.2 – Contrato de Aprendizagem: Dificuldades, Vantagens e Sem importância

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Contrato de Aprendizagem	Dificuldades	Regras de elaboração	“(…) não há regras”; “(…) com cada orientador as regras mudavam” (F.G.1) “(…) as regras não estavam muito bem definidas” (F.G.4) “(…) havia coisas que cabiam em várias colunas [da tabela]” (F.G.2)
		Crítérios	“(…) a maior dificuldade era a ausência de critérios” (F.G.4) “(…) nunca dá para nos sentirmos totalmente esclarecidos. Porque nunca é definido como uma coisa objectiva. Os critérios estão sempre a mudar” (F.G.5)
		Orientação	“(…)na orientação” (F.G.1) “(…) supostamente deveriam ser os teus objectivos”; “(…) variedade de critérios entre orientadores” (F.G. 3)
		Incompatibilidades com a prática	“(…) se num estágio é possível, no outro pode já não ser. (...) Podes ir para um Serviço onde isso não seja possível nesse período de tempo. Ora porque as pessoas não te ligam nenhuma ou porque os enfermeiros não têm tempo para ti...” (F.G.3)
		Tempo para elaboração	“(…) tudo numa correria. E tenho uma semana só. E é uma semana só. E é rápido, é rápido.” (F.G.1)
		Planificação	“(…) plano dos teus objectivos pessoais para aquele estágio específico (...) e isso acabava por ser uma ajuda no estágio” (F.G.3)
		Feedback	“(…) <i>feedback</i> de parte a parte” (F.G.4) “(…) mais valia quando reformulado e revisto” (F.G.1) “Eu tive um orientador que me deu <i>feedback</i> (...) Aquilo era um instrumento de trabalho” (F.G.1)

	Vantagens	Clarificação do percurso	“(…) explicar [a quem ler o Contrato de Aprendizagem] qual é o percurso que eu estou a pensar para o meu estágio” (F.G.1) “(…) servir como linha orientadora para o teu percurso” (F.G.4)
		Integração no processo de aprendizagem	“(…) integrar-me mais no meu processo de aprendizagem, integrar-me a mim mais (...) integrar os meus avaliadores”; “Ele [o orientador] consegue perceber o que é que eu quero aprender, qual é mais ou menos o meu ritmo de aprendizagem” (F.G.1)
		Desenvolvimento pessoal e profissional	“(…) ajuda-nos a crescer (...) enquanto pessoas e enquanto profissionais” (F.G.2)
		Responsabilização	“Responsabiliza-nos pelo nosso processo de aprendizagem” (F.G.1) “Faz-nos empenhar no processo” (F.G.2) “(…) oportunidade de definires o teu percurso, o teu tempo e seres responsabilizado ao longo desse processo” (F.G.3) “A palavra certa é responsabilizarmo-nos” (F.G.5)
		Pró-actividade	“O Contrato faz com que tenhamos aquela atitude de sermos pró-activos, pesquisarmos, não só darem-nos a informação como irmos à procura do conhecimento” (F.G.4)
		Consciencialização das dificuldades	“(…) ao elaborar o Contrato de Aprendizagem tomava consciência das minhas dificuldades” (F.G.2)
	Sem importância	Sem mais-valia	“(…) eu nunca vi uma mais-valia na aplicação do Contrato de Aprendizagem. Foi-me indiferente nos estágios em que fiz como nos estágios em que não fiz” (F.G.3) “(…) não é pelo facto de teres elaborado um Contrato que vai influenciar o teu sentimento [de pessoalidade]” (F.G.5) “Eu percebia para que é que aquilo servia mas não servia para nada” (F.G.1)
		Sem influência no percurso pessoal	“Se em relação aos Planos de Cuidados que fizemos eu consigo perceber o contributo e mais-valia para a minha vida profissional, para os Contratos de Aprendizagem não” (F.G.3)

Quadro nº6: Contrato de aprendizagem – dificuldades, vantagens e sem importância

Quando questionados acerca das dificuldades sentidas na elaboração de Contratos de Aprendizagem, os ex-estudantes apontaram a ausência de regras de elaboração e de critérios e variabilidade destes consoante o orientador de ensino clínico, dificuldade de conseguir aplicar o Contrato no campo de ensino clínico e o pouco tempo para a elaboração e entrega do Contrato de Aprendizagem.

No que respeita às vantagens associadas à elaboração de Contratos de Aprendizagem, os entrevistados mencionaram a planificação dos objectivos para o ensino clínico, funcionar

como instrumento de trabalho quando existia *feedback* por parte do orientador, permitir a clarificação do percurso e servir como linha orientadora para o ensino clínico, o facto de permitir que o estudante se integre, participe activamente e seja responsabilizado pelo seu processo de aprendizagem. Apontaram ainda o desenvolvimento pessoal e profissional e a consciencialização das próprias dificuldades e limitações como vantagens do Contrato de Aprendizagem.

Embora apenas dois ex-estudantes tenham afirmado que a elaboração de Contratos de Aprendizagem durante os ensinamentos clínicos não teve qualquer importância no seu percurso académico e processo de ensino-aprendizagem, não podemos deixar de mencioná-los.

2.3 – Contrato de Aprendizagem: Fragilidades, Orientação, Sugestões e Contributos

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Contrato de Aprendizagem	Fragilidades	Esclarecimentos insuficientes	“(…) não conseguíamos esclarecer as dúvidas atempadamente” (Todos)
		Esclarecimentos inexistentes	“Quando não conseguíamos [esclarecer as dúvidas], que era a maior parte das vezes, ficava como ficava, era como fosse” (F.G.5)
		Ausência de <i>feedback</i>	“(…) a coluna do <i>feedback</i> do orientador ficava sempre em branco” (F.G.1) “(…) nunca tive nenhum orientador que utilizasse o meu Contrato de Aprendizagem como ferramenta de trabalho ao longo do estágio” (F.G.3)
		Preparação do orientador	“(…) trabalho que suscita algumas dúvidas por parte dos orientadores” (F.G.2) “Havia uns orientadores mais preparados que outros” (F.G.4) “Eles nunca tinham feito (...) nada disto” (F.G.1)
		Ausência de bibliografia	“(…) uma das coisas que não aprecia no Contrato de Aprendizagem era bibliografia” (F.G.4) “E mesmo que tentes saber alguma coisa, que vás pesquisar...eu fui à internet e não encontrei nada” (F.G.2) “(…) darem-te bibliografia onde pudéssemos explorar um bocadinho mais a coisa” (F.G.3)
	Orientação	Intervenientes diferentes	“[o coordenador de estágio] dava sempre uma ideiazinha do que era para fazer. (...) dizia mais ou menos o que queria com o Contrato de Aprendizagem. (...) E depois, dentro do estágio já, com o orientador externo, orientador da escola, os critérios também voltavam a mudar” (F.G.1)
		Crítérios diferentes	“Os critérios foram mudando de estágio para estágio” (F.G.1)
		Clarificação	“(…) se tivessem existido (...) regras bem definidas”; “(...) critérios específicos ou linhas orientadoras” (F.G.1) “Se as regras forem bem explicadas e definidas

	Sugestões		acho que até não será assim tão difícil” (F.G.4) “Para além da variabilidade de critérios é o explicarem-te o que é isto, a utilidade, como é que isto se faz, a forma de fazer é esta, baseado nesta bibliografia”(F.G.3) “(…) mais fácil (...) se isto tudo nos tivesse sido explicado” (F.G.1)
		Acompanhamento	“(…) mais-valia quando reformulado e revisto” (F.G.1)
		Assinatura	“Termos um dia para assinarmos o Contrato, nós e o orientador. Eu acho que isso é um passo importante (...) Os Contratos têm de ser assinados.” (F.G.1)
		Implicação do estudante	“(…) eu acho que tinha de ser uma coisa iniciada por mim, por minha iniciativa. Não devia ser uma coisa imposta” (F.G.4)
	Contributos	Organização pessoal do trabalho	“(…) há sempre uma coisa ou outra que nós tiramos. Eu posso não transcrever os meus objectivos dia-a-dia mas eu mentalmente consigo delimitar o que é que eu quero aprender e que caminho é que eu quero seguir. (...) mentalmente acabamos sempre por estabelecer objectivos. (...) tem sempre um contributo”; “(…) ajuda-me a estabelecer prioridades ou objectivos mentalmente”; “(…) agora mentalmente consigo agilizar as coisas” (F.G.4) “Consegue-se estabelecer objectivos, que é esse o objectivo do Contrato de Aprendizagem. Eu consigo estabelecer objectivos daquilo que tenho para fazer e é isso que faço no meu dia-a-dia, na minha vida” (F.G.2)
		Orientação de estudantes	“(…) um dia ter um aluno que tenha de elaborar um Contrato de Aprendizagem e eu ter capacidade de ajudá-lo e ter capacidade de fazer parte do processo de aprendizagem dele” (F.G.1) “[enquanto orientadora] tive facilidade em explicar-lhes como é que faziam porque eu já sabia de trás como é que se fazia um Contrato de Aprendizagem. (...) tentei proporcionar forma de alcançarem esses objectivos. (...) dar-lhes meios para eles atingirem esses objectivos” (F.G.2)

Quadro nº7: Contrato de aprendizagem – fragilidades, orientação, sugestões e contributos

Na continuação da discussão em grupo, e quando lançada a questão sobre as fragilidades que identificaram no Contrato de Aprendizagem, os ex-estudantes apontaram a ausência de *feedback* por parte do orientador, existência de orientadores pouco preparados ou com graus diferentes de conhecimento acerca do Contrato de Aprendizagem e ainda a ausência de bibliografia que esclarecesse dúvidas e permitisse a elaboração informada e esclarecida do Contrato de Aprendizagem.

Quanto à orientação, os ex-estudantes referiram o facto de existirem vários orientadores durante o ensino clínico (coordenador de ensino clínico, orientador da escola/docente e orientador na prática/enfermeiro da instituição de saúde) e novamente a questão da variabilidade de critérios quer de ensino clínico para ensino clínico, quer ainda de orientador para orientador.

Os ex-estudantes sugeriram uma maior e melhor clarificação de regras e critérios de elaboração do Contrato de Aprendizagem, um melhor acompanhamento por parte do orientador na elaboração do Contrato e *feedback* acerca deste e que se permita uma maior implicação, autonomia e iniciativa do estudante na elaboração e decisão sobre o Contrato de Aprendizagem.

Por último, os ex-estudantes consideraram que o Contrato de Aprendizagem se assumiu como um contributo quer para o processo de ensino-aprendizagem quer para a vida futura no que toca à organização pessoal do trabalho e na orientação de estudantes.

3 – Síntese Geral

Analisadas as entrevistas a informante-chave e ex-estudantes e comparando os dados recolhidos, é-nos possível tirar algumas ilações.

Duas ideias-chave emergem da entrevista do informante-chave:

- 1) O Contrato de Aprendizagem é tido como um instrumento de ensino-aprendizagem centrado no estudante;
- 2) A riqueza do Contrato de Aprendizagem consiste na formatividade deste.

Relativamente a estas concepções manifestadas pelo informante-chave, podemos verificar que os ex-estudantes:

- 1) Ao longo de toda a entrevista responderam às questões colocadas acerca do Contrato de Aprendizagem de acordo com o seu ponto de vista, o seu próprio benefício e as vantagens para si mesmos, não tendo em linha de conta o ponto de vista do docente/orientador ou da instituição de ensino. Assim, foram de encontro à opinião manifestada pelo informante-chave quando refere que o Contrato de Aprendizagem é um instrumento de ensino-aprendizagem centrado no estudante;
- 2) Consideram que o Contrato de Aprendizagem contribuiu para uma melhor e mais eficiente organização pessoal do trabalho e para uma possível orientação informada e esclarecida de futuros estudantes. Visto que é comum, na profissão de enfermagem, os enfermeiros serem orientadores de estudantes em ensino clínico, o facto de os ex-estudantes entrevistados já terem contactado com a realidade dos Contratos de Aprendizagem, consideram que será uma mais-valia, enquanto enfermeiros orientadores, na medida em que conhecem o instrumento e, generalizando, estão familiarizados com as metodologias reflexivas que, em última instância, têm a mais-valia de fomentar a autonomia do estudante. Desta forma depreende-se que os ex-estudantes, ao falarem destes contributos, estão no fundo a falar sobre o mesmo que o informante-chave, reforçando a sua opinião: a formatividade deste instrumento, ou seja, preparação para o futuro profissional.

O informante-chave considera que o Contrato de Aprendizagem possui carácter formativo mas também avaliativo. Relativamente a este ponto, os ex-estudantes também o abordaram: compreendem o Contrato de Aprendizagem como uma obrigação e realizavam-no

com a finalidade da avaliação. No entanto, e reconhecendo que estavam errados, e principalmente não concordando com a metodologia utilizada pelos orientadores/instituição de ensino, manifestaram a sua não concordância com o carácter avaliativo atribuído ao Contrato de Aprendizagem pois afirmam ser um instrumento pessoal, de opinião própria, não passível de avaliações de outros.

Alarcão e Tavares (1987), citados por Carvalho (2003, p.50), defendem que “a avaliação pode colidir (...) com uma relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer (...)”. Esta autora refere ainda que, sendo o estudante e o orientador dois sujeitos de um mesmo processo (neste caso de ensino-aprendizagem), ambos devem co-responsabilizar-se pela avaliação pois, acrescenta, “a justiça da avaliação passa também pelo grau de participação que o orientador solicita aos estudantes e a honestidade da avaliação é (...) um meio de promover a aprendizagem e o crescimento do estudante” (Carvalho, 2003, p.51).

As finalidades que o informante-chave atribuiu às metodologias reflexivas são, no fundo, as finalidades do Contrato de Aprendizagem (visto este ser um instrumento de ensino-aprendizagem reflexivo). Apresenta então a apropriação do conteúdo da profissão, o facto de permitir inteligir as práticas, desenvolver a capacidade de raciocínio e induzir o questionamento como finalidades do Contrato de Aprendizagem.

Já os estudantes, como finalidades deste instrumento, referem o facto de ser uma linha orientadora, um guião, uma forma de definir o percurso a realizar durante o ensino clínico e ainda uma forma de obter avaliação positiva.

Acrescenta, ainda, o informante-chave a possibilidade de clarificação do percurso do estudante como uma vantagem do Contrato de Aprendizagem, indo de encontro com uma das finalidades mencionadas pelos ex-estudantes.

O informante-chave enumera três grupos de vantagens apresentadas pelas metodologias reflexivas (e mais uma vez aqui particularizamos para o Contrato de Aprendizagem): para o docente, permitindo-lhe o seu desenvolvimento; para o estudante, fornecendo-lhe o tempo e o espaço necessário à construção da identidade profissional e uma transição mais consciente para a profissionalidade; e para o contexto, permitindo aos

profissionais do local onde decorre o ensino clínico a sua formação contínua ao estarem em contacto com novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Verifica-se que, enquanto o informante-chave analisa o Contrato de Aprendizagem num ponto de vista abrangente (exemplo são as vantagens que apresenta), os ex-estudantes analisam-no no ponto de vista do próprio estudante, não atendendo às possibilidades e alterações que este instrumento possa acarretar também para os restantes actores do processo de ensino-aprendizagem. Referem-se a vantagens na ordem da planificação, da clarificação, da auto-integração e responsabilização pelo seu processo de aprendizagem. Apontam ainda o desenvolvimento pessoal e profissional como vantagem do Contrato de Aprendizagem, indo deste modo ao encontro da opinião do informante-chave.

Este último reconhece a fraca adesão e acolhimento por parte dos estudantes numa fase inicial de implementação do Contrato de Aprendizagem. Neste ponto encontra-se de acordo com os ex-estudantes que, no decurso da entrevista, reconheceram que sabiam a finalidade do Contrato de Aprendizagem mas não o encaravam com todas as suas vantagens e possibilidades.

O professor entrevistado afirma que um dos critérios de escolha, para a utilização de metodologias convencionais ou reflexivas, é a duração do ensino clínico. Refere que o Contrato de Aprendizagem é utilizado em ensinamentos clínicos “com algumas horas”. No entanto, uma das dificuldades que os ex-estudantes apontam é o pouco tempo disponível para a elaboração do Contrato de Aprendizagem.

Acrescenta que a escolha está ainda dependente dos objectivos definidos para os estudantes. Consideramos que se esteja a referir a objectivos institucionais, indo de encontro à definição que os ex-estudantes atribuem ao Contrato de Aprendizagem: objectivos pessoais articulados com objectivos institucionais.

O informante-chave discorre, ainda, sobre as condições de aplicabilidade do Contrato de Aprendizagem, referindo o conhecimento do instrumento por parte dos docentes. Reconhece que a existência de docentes contratados externamente à instituição de ensino pode condicionar a implementação deste instrumento devido ao desconhecimento por parte dos orientadores.

Desta forma o informante-chave tocou num dos pontos/fragilidades centrais que os ex-estudantes apontam: o papel do orientador na realização dos Contratos de Aprendizagem. Consideram, sucintamente, ter sido mal orientados devido, possivelmente, à pouca preparação dos orientadores e ainda ao desconhecimento do instrumento por parte destes.

O professor entrevistado menciona que existe uma primeira apresentação formal dos trabalhos a realizar na reunião que precede o ensino clínico. Afirma que *Eles não estão propriamente informados (...) é-lhes apresentado*, existindo posteriormente um processo de acompanhamento por parte do orientador.

Os ex-estudantes também falam dessa reunião: reconhecem que existiu e que, de facto, apenas lhes foi apresentado o Contrato de Aprendizagem. No entanto, discordam com a existência de um acompanhamento do orientador no que respeita ao esclarecimento de dúvidas sobre o Contrato de Aprendizagem referindo que o orientador não respondia atempadamente às dúvidas colocadas e, maioritariamente, o instrumento era entregue sem que as questões colocadas fossem esclarecidas.

Também Carvalho (2004, p.21) refere que “Quando se inicia esta actividade escolar, é feita uma reunião para dar a conhecer aos alunos o local onde vão estagiar, quem os irá acompanhar e os objectivos que se esperam atingir”.

Saliente-se que os ex-estudantes atribuem extrema importância a dois tópicos, considerando-os responsáveis pelo sucesso, ou não, do Contrato de Aprendizagem enquanto metodologia de ensino-aprendizagem:

- 1) Os orientadores: a preparação destes, orientação que realizam, *feedback* que dão;
- 2) Os critérios de elaboração e avaliação: mudança consoante ensino clínico, consoante coordenador do ensino clínico e ainda consoante orientador.

Sendo que, inclusive, as sugestões que fazem vão sempre de encontro as estes dois tópicos: maior e melhor clarificação de regras e critérios de elaboração do Contrato de Aprendizagem, um melhor acompanhamento por parte do orientador na elaboração do Contrato e *feedback* acerca deste e que se permita uma maior implicação, autonomia e iniciativa do estudante na elaboração e decisão sobre o Contrato de Aprendizagem

PARTE III – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Nesta fase final do presente estudo importa fazer uma reflexão global sobre a fundamentação teórica, as opções metodológicas e os resultados obtidos. É ainda o momento de elaborarmos conclusões de acordo com a pergunta de partida formulada e os objectivos definidos e, ainda, levantar questões para investigações futuras.

Optou-se pela temática dos Contratos de Aprendizagem em ensino clínico em Enfermagem devido ao facto de, durante a nossa trajectória académica e quando em contacto com este instrumento de ensino-aprendizagem, termos verificado dificuldades na sua elaboração e compreensão.

Neste sentido propusemo-nos conhecer a essência dos Contratos de Aprendizagem, compreender a sua finalidade e retirar ilações sobre a mais-valia, ou não, da sua utilização por parte dos estudantes, apresentando como objectivos pertinentes: saber qual a funcionalidade de um contrato de aprendizagem em ensino clínico de enfermagem; conhecer a opinião dos estudantes de enfermagem sobre a importância dos contratos de aprendizagem para o seu processo de ensino-aprendizagem; saber se a aprendizagem se dá em maior profundidade com recurso a uma metodologia reflexiva, em detrimento de uma metodologia convencional; verificar se, na opinião dos estudantes de enfermagem, estes aprendem melhor, com mais eficácia, com a utilização de uma metodologia reflexiva.

Ficou claro na fundamentação teórica que o ensino clínico é considerado pelos mais diversos autores como um momento privilegiado na formação em enfermagem, facto este que pode ser certificado ainda pelo tempo curricular atribuído ao mesmo. A metodologia reflexiva de ensino-aprendizagem, com especial destaque pós Processo de Bolonha, valoriza e fomenta o entendimento do estudante como elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, e sabido que os Contratos de Aprendizagem (entre outros métodos) são uma das metodologias recomendadas, torna-se impreterível conhecer a sua essência, finalidades, se são de facto utilizados, quais os conhecimentos que os estudantes têm sobre estes, se se encontram elucidados e esclarecidos sobre a sua importância no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, e, principalmente, em que medida a aprendizagem é efectuada com maior profundidade quando se recorre a metodologias reflexivas.

Uma limitação deste estudo prende-se com o facto de ter sido efectuada apenas numa Instituição de Ensino de Lisboa e o número de sujeitos envolvidos no estudo ser reduzido.

Salientamos, contudo, que se trata de um estudo exploratório e que a preocupação fundamental do mesmo é que possa servir como contributo para a reflexão acerca da formação inicial de enfermeiros.

Da pesquisa por nós efectuada parece-nos poder concluir que, tanto para o informante-chave como para os ex-estudantes é inequívoca a importância do Contrato de Aprendizagem. Os ex-estudantes reconhecem inúmeras vantagens na realização de Contratos de Aprendizagem e sentem ainda a sua importância/contributos para a sua vida profissional. Consideramos ser extremamente útil a sua utilização por parte das instituições de ensino pois, como refere Bento (2001), citado por Longo (2005), é necessária a utilização de modelos de formação que fomentem a autonomia, a participação activa na prática e a utilização dos conhecimentos para a qualidade e para o crescimento pessoal.

No entanto, na aplicação prática, os ex-estudantes referiram não se sentir devidamente esclarecidos e orientados, considerando que os orientadores estão mal preparados relativamente ao instrumento e ainda a ausência de articulação entre o coordenador do ensino clínico com os orientadores, dos orientadores entre si e dos próprios ensinos clínicos.

Desta forma consideramos que o que falhou foi o método. Não está em causa a qualidade, a importância e a relevância do Contrato de Aprendizagem, mas sim o método, principalmente o modo como ele é, ou não, apresentado, explicado e implementado. A não existência de regras, de esclarecimentos atempados, de orientação articulada com a coordenação do ensino clínico e ainda com o local onde este decorre e a má gestão do tempo são fragilidades e dificuldades apontadas pelos ex-estudantes.

Sendo o Contrato de Aprendizagem um instrumento das metodologias reflexivas, segundo o próprio informante-chave, justifica-se a necessidade de um período de tempo considerável para a sua realização.

O facto de os ex-estudantes referirem que embora no início da realização de Contratos de Aprendizagem não entendessem nada acerca deste (como se faz, para que serve), houve uma altura a partir da qual passaram a entender como se faz e, consequentemente, qual a finalidade. Este facto leva-nos a acreditar na importância do esclarecimento no reconhecimento das mais-valias do Contrato. No entanto, interessa que este esclarecimento se faça atempadamente para que os estudantes possam tirar proveito do Contrato de Aprendizagem.

Assim, recomendamos que:

- Exista um guião de elaboração de Contratos de Aprendizagem, produzido pela direcção do curso de licenciatura em enfermagem, contendo esclarecimento sobre de que é que se trata, finalidades, importância para o processo de ensino-aprendizagem, expectativas/objectivos para os estudantes por parte da instituição de ensino, mais-valia para os estudantes quando bem aplicado, como se elabora, esclarecimento antecipado de dúvidas comuns (exemplo dado pelos ex-estudantes: tempos verbais), referências bibliográficas para esclarecimentos adicionais;
- A reunião precedente de ensino clínico seja mais esclarecedora, para além de informativa;
- Existam reuniões entre o coordenador e os orientadores de ensino clínico, precedentes a este e também durante, por forma a que os critérios sejam bem definidos e igualmente aplicados por todos para que a orientação seja semelhante para todos os estudantes;
- O tempo disponibilizado aos estudantes para elaboração do Contrato de Aprendizagem seja maior;
- Esclarecimento de dúvidas atempado, por via e-mail ou presencial no local de ensino clínico ou na instituição de ensino. Uma possibilidade que o informante-chave nos apontou e bem, na nossa opinião, são as tutorias;
- Revisão inicial do Contrato de Aprendizagem para que o orientador possa ajudar o estudante a ir de encontro aos seus objectivos pessoais, não se afastando contudo dos objectivos institucionais e ainda da realidade do local onde decorre o ensino clínico. No fundo, auxílio ao estudante para que formule um Contrato de Aprendizagem realista e passível de concretização;
- *Feedback* frequente acerca do Contrato e revisão continuada dos objectivos já alcançados ou ainda por alcançar. Ainda *feedback* final sobre expectativas, realizações, dificuldades e melhorias a realizar num futuro Contrato de Aprendizagem;
- Assinatura do Contrato por parte dos actores: estudante e orientador por forma a, por via da formalização, envolvê-los e motivá-los a participar activamente em todo o processo;
- Permitir e fomentar, por parte do orientador, a participação activa, autónoma e responsável do estudante no Contrato de Aprendizagem e, inerentemente, no seu processo de ensino-aprendizagem.

Tenha-se em linha de conta que o estudante de enfermagem é “trabalhado” para possuir uma grande autonomia, capacidade de raciocínio e intervenção precoce e imediata em situações de risco de vida inclusive. Assim, as metodologias reflexivas (incluindo obviamente o Contrato de Aprendizagem) assumem especial relevância na formação de enfermeiros visto que estimulam o raciocínio, reflexividade, intervenção ponderada, reflectida e assertada.

Considera-se ainda, e aproveitando as vantagens do Contrato de Aprendizagem referidas pelo informante-chave, também a pessoa do orientador que deverá encarar o Contrato como uma oportunidade de formação contínua devendo, na nossa opinião, ser fomentado este tipo de formação e criadas oportunidades para que aconteça.

O Contrato de Aprendizagem é, em suma, uma estrutura de trabalho, constituindo-se como um documento de partida e um ponto de chegada. Permite o desenvolvimento da reflexividade pois tal como o enfermeiro necessita treinar a punção venosa, assim o estudante necessita treinar a reflexão.

Adicionalmente a este facto, refere-se também a opinião do informante-chave de que o Contrato de Aprendizagem se assume, ao nível dos locais onde decorrem os ensinamentos clínicos, como uma novidade, sendo motivo de curiosidade e dedicação.

Em síntese, entendemos o Contrato de Aprendizagem como um instrumento de formação inicial que se assume, também, como instrumento de formação contínua profissional.

Com efeito, também os orientadores da instituição de saúde (enfermeiros) estão envolvidos pelo que devem conhecer este instrumento, informarem-se e aprofundarem conhecimentos sobre ele de modo a que o possam aplicar com segurança e eficácia.

O Contrato de Aprendizagem é, parece-nos poder afirmá-lo no final deste estudo, uma mais valia para os estudantes, para os seus orientadores e para qualquer profissional em Enfermagem.

PARTE IV – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, W.C. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinamentos clínicos: que parcerias para a excelência em saúde?* Coimbra: Formasau.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem In I. Alarcão (Org.) – *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, nº5, pp.53-63.
- Anderson, G. & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: RoutledgeFalmer.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belo, A.P. (2004). *Supervisão em ensino clínico – perspectiva do aluno*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carneiro (2000). Aprender 2020: uma agenda internacional para a UNESCO. Texto preparado para a UNESCO e parcialmente publicado em UNESCO – *Les Clés du XXIème siècle*. Paris: UNESCO: Seuil.
- Carvalhal, R. (2003). *Parcerias na formação. Papel dos orientadores clínicos: perspectivas dos actores*. Loures: Lusociência.
- Carvalho, A.L. (2004). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso da licenciatura em enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- Ribeiro, L.F. (2000). A formação dos enfermeiros em Portugal a nível de licenciatura: Considerações em torno de um projecto. In M. M. Pendri, M. J. Figueira, M. T. Marçal & P. Page (Eds.), *Ensino de enfermagem: Processos e percursos de formação – balanço de um projecto* (pp. 109-117). Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde.

-
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
 - Fonseca, M.J. (2004). *Supervisão em ensino clínico – perspectiva do docente*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
 - Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
 - Galego, C. & Gomes A.A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp.173-184.
 - Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
 - Houaiss, A. & Villar, M.S. (2003). *Dicionário houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
 - Longo, J. (2005). *Supervisão clínica em enfermagem: Contributo para o estudo das necessidades de formação dos supervisores de ensino clínico*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
 - Marques, M.F.M. (2005). Entre a continuidade e a inovação. O ensino superior de enfermagem e as práticas pedagógicas dos professores de enfermagem. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 153 – 171.
 - Patton, M. (1990). *How to use qualitative methods in avaluation*. Newbury Park, California: Sage.
 - Pereira, M.A.G. (1996). *Percepção da relação professor/aluno na prática clínica de enfermagem: comunicação e assertividade*. (Dissertação de Mestrado). ICBAS. Porto.
 - Pires, R.M., Morais, E.J., Santos, M.R., Kock, M.C., Sardo, M.D. & Machado, P.A.P. (2004). Supervisão clínica de alunos de enfermagem. *Revista Sinais Vitais*, 54, 5 – 15.
 - Polit, D.J., Beck, C.T. & Hungler, B.P. (2000). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. São Paulo: Artmed.
 - Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
 - Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de análise de necessidades de formação na formação contínua de professores – contributos para o seu estudo*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Rodrigues, A., Nascimento, C., Antunes, L., Mestrinho, M.G., Serra, M., Madeira, R., Canário, R. & Lopes, V. (2007). *Processos de formação na e para a prática de cuidados*. Loures: Lusociência.
- Santos, R.O. (2010). *Opinião dos estudantes de enfermagem sobre a relação estudante / orientador na prática clínica*. (Projecto de Graduação em Enfermagem). Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências da Saúde, Porto.
- Silva, V. D. (2008). *Uma educação para o futuro: propostas para uma cidadania activa e um ambiente sustentável no espaço europeu* (Dissertação de Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In: Silva, A. & Pinto, M. (Org.), *Metodologias das ciências sociais*. 7ª ed., Porto: Porto Editora.

Sites consultados

- *Behavior change communication in emergencies: A toolkit*. Acedido em:
http://www.createforchildren.org/communication_emergencies/pdf/Tool5.pdf
Consultado a 26 de Agosto de 2011.
- Chan, S.W.-C. & Wai-Tong, C. (2000). Implementing contract learning in a clinical context: report on a study. *Journal of Advanced Nursing* 31(2), 298-305. Acedido em
http://www.cmdhb.org.nz/funded-services/phc-nursing/preceptorship/documents/newsletters_articles/Article_Chan-%20waitong_Learning_contracts.pdf
Consultado a 26 de Agosto de 2011.
- Decreto-Lei nº205/96 de 25 de Outubro de 1996. Acedido em
<http://www.iapmei.pt/iapmei-leg-03.php?lei=2472>

Consultado a 3 de Agosto de 2011.

- Directiva Comunitária 77/453/CEE. Acedido em

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0453:PT:HTML>

Consultado a 3 de Agosto de 2011.

- Education Development Unit Scottish Council for Postgraduate Medical and Dental Education. Acedido em

http://www.nes.scot.nhs.uk/nas_resources/ti/LearningContracts.pdf

Consultado a 26 de Agosto de 2011.

- Ferreira, M.M.C. (s/data). Alguns factores que influenciam a aprendizagem do estudante de enfermagem. *Revista educação, ciência e tecnologia*. 150 – 173. Acedido em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium31/11.pdf>

Consultado a 10 de Agosto de 2011.

- Herdeiro, R. & Silva, A.M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento dos docentes. In *ANAIS do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias e Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina. Acedido em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>

Consultado a 10 de Agosto de 2011.

- Northern Ireland Practice and Education Council for Nursing and Midwifery. Acedido em

<http://www.nipec.hscni.net/docs/LearningAgreementTemplateForPostRegistrationCommissionedCourses.pdf>

Consultado a 26 de Agosto de 2011.

- Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior da Escola Superior de Educação de Coimbra. Acedido em

<http://ndsim.esec.pt/pagina/opdes/documentos/ContratosdeAprendizagem.pdf>

Consultado a 26 de Agosto de 2011.

- Portaria 799 – D/99 de 18 de Setembro. Acedido em

http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/FECADDD1-373E-4593-B33C-053050C3E67E/727/Portaria799D_99.pdf

Consultado a 3 de Agosto de 2011.

- Processo de Bolonha. Acedido em

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

Consultado a 3 de Agosto de 2011.

- Regulamento do Exercício Profissional dos Enfermeiros. Acedido em

<http://www.ordemenfermeiros.pt/sites/sul/membros/Documents/Legisla%C3%A7%C3%A3o/REPE.pdf>

Consultado a 30 de Julho de 2012.

Anexo A – Guião de entrevista ao informante-chave

Guião de entrevista ao informante-chave

Tema: Contratos de aprendizagem em enfermagem: uma mais-valia para os estudantes.

Objectivos gerais:

- 1º - Obter dados sobre as “metodologias convencionais” de ensino-aprendizagem, sob o ponto de vista do professor;
- 2º - Recolher dados sobre as “metodologias reflexivas” de ensino-aprendizagem e possíveis mais-valias para os estudantes, segundo o ponto de vista do professor;
- 3º - Obter elementos sobre a possível mais-valia para os estudantes, sob o ponto de vista do professor, da elaboração de “contratos de aprendizagem” durante ensinios clínicos.

Objectivos específicos e estratégias:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Tópicos	Observações
A – Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1 – Apresentar a investigadora; 2 – Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação; 3 – Colocar o professor		Tempo médio: 5 a 10 minutos. Haverá que responder, de forma clara, precisa e concisa, às questões do entrevistado, sem desvio dos objectivos do bloco.

		<p>como elemento determinante – <i>informante-chave</i> – nesta fase inicial do estudo;</p> <p>4 – Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas.</p>		
B – Aprendizagem em Ensino Clínico em Enfermagem	Recolher elementos que caracterizem as práticas formativas em Ensino Clínico.	<p>1 – Conhecer as estratégias formativas utilizadas pelo professor;</p> <p>2 – Determinar possíveis orientações teóricas de práticas docentes;</p> <p>3 – Verificar se o professor possui outros objectivos para além dos estabelecidos pelos programas oficiais.</p>	<p>Quando orienta estudantes em Ensino Clínico, quais os trabalhos académicos que estes realizam?</p> <p>Porquê esses? Por opção da Escola ou do professor?</p> <p>Os alunos encontram-se informados sobre os trabalhos académicos a realizar?</p>	<p>O entrevistador não deverá interromper o entrevistado (professor) mas sim fomentar a sua expressão.</p> <p>A ligação entre as perguntas e os blocos deverá ser articulada por forma a não fragmentar a entrevista.</p> <p>As reacções não-verbais serão também registadas pela entrevistadora.</p>
C – Metodologias de Ensino-aprendizagem	Recolher dados sobre o 1º e 2º objectivos gerais.	<p>1 – Conhecer a opinião do entrevistado sobre as metodologias convencionais, suas</p>	<p>Em relação às metodologias convencionais, dê a sua opinião sobre elas.</p> <p>Consegue identificar</p>	

		<p>vantagens e desvantagens;</p> <p>2 – Conhecer a opinião do entrevistado sobre as metodologias reflexivas, suas vantagens e desvantagens;</p> <p>3 – Compreender a possível mais-valia do recurso às metodologias reflexivas no processo de ensino-aprendizagem do estudante.</p>	<p>facilidades e dificuldades na sua utilização?</p> <p>No que diz respeito às metodologias reflexivas, o que pensa? Enumere as que aplica junto dos estudantes.</p> <p>Identifique vantagens e desvantagens das mesmas, relacionando-as com as aquisições efectuadas pelos estudantes... (explorar resposta)</p> <p>(Encaminhar para metodologias reflexivas.)</p>	
D – Contratos de Aprendizagem	Recolher elementos sobre o 3º objectivo geral.	<p>1 – Pedir para definir <i>contrato de aprendizagem</i>;</p> <p>2 – Conhecer a opinião do professor sobre a utilização de contratos de aprendizagem em termos de metodologia de ensino-</p>	<p>Sendo o contrato de aprendizagem uma metodologia reflexiva, como o define?</p> <p>Aplica esta metodologia junto dos estudantes?</p> <p>Se sim, porquê?</p>	

		aprendizagem; 3 – Investigar a utilização de contratos de aprendizagem por parte do professor.	Quais as vantagens e desvantagens da sua aplicação?	
E – Elementos complementares	Obter outros elementos relevantes para o estudo, não abordados pela investigadora.	1 – Questionar o professor se pretender abordar outro tópico não mencionado anteriormente, com relevância para o tema em estudo.		Pretende-se dar oportunidade ao entrevistado para a abordagem de pontos não mencionados pela investigadora, relacionados com o tema em estudo e que possam ter relevância para a presente investigação.

Anexo B: Protocolo da entrevista ao informante-chave

Protocolo da entrevista ao informante – chave

Género	M	F
Idade		
Usou como estratégia formativa o Contrato de Aprendizagem?	S	N
Tempo de exercício profissional enquanto docente		
Tempo de exercício profissional enquanto supervisor clínico (docente)		
Tempo de exercício profissional enquanto supervisor/enfermeiro no local de trabalho		

Anexo C: Transcrição da entrevista ao informante-chave

Transcrição da entrevista ao informante – chave

(Prof. J.L. – 14/11/2011)

Entrevistadora (E.) – Professor, com a finalidade de pouparmos algum tempo e dispormos dele para outras abordagens, passamos à frente na exploração dos critérios porque já havíamos falado deles anteriormente e visto que o professor já conhece a temática do trabalho.

Ora então, eu queria falar consigo enquanto docente, supervisor clínico, alguém que orienta também os estudantes na prática e a primeira pergunta que gostaria de lhe colocar é, quando orienta os seus estudantes em termos de Ensino Clínico, quais são os trabalhos académicos que sugere que os estudantes realizem?

Informante – Chave (I.C.) – Bem, isso depende do ano concretamente e do estágio de desenvolvimento dos estudantes. Nós aqui na escola temos vários instrumentos, quer formativos, quer avaliativos, que aplicamos no decurso dos Ensinos Clínicos.

Um dos instrumentos que mais comumente utilizamos é o Relatório, no qual se espelha o trabalho desenvolvido pelo estudante ao longo do Ensino Clínico.

Outro que pedimos é o Incidente Crítico. No fundo é uma maneira de palpar o ambiente que se vive e algumas das intercorrências durante o Ensino Clínico. É também uma maneira de introduzirmos medidas de ajuste ao processo.

Outro instrumento será, e eu quase que estou a andar de trás para a frente, será o... (pensamento)..., tive uma branca, Estudo de Caso. Realmente é um trabalho de investigação simples, ou mais pequeno, e que permite de alguma maneira aos estudantes adquirirem raciocínio clínico e de Enfermagem, onde se espelha bastante bem como é que eles diagnosticam, como perspectivam intervir e como é que eles avaliam as intervenções feitas.

Depois, em termos de início dos Ensinos Clínicos, e se calhar é isto que mais lhe interessa, temos normalmente duas formas: pedimos pura e simplesmente para os alunos fazerem um desenho de objectivos a atingir no Ensino Clínico, e os objectivos vão ser de ordem quer mais de execução, quer de planeamento, quer mesmo de aspectos relacionais, de aspectos formais, e por aí passa. Temos uma forma mais estruturada para além dos objectivos, e já agora permita-me aqui uns parêntesis que é: nos objectivos, nós não definimos e não temos uns objectivos definidos à priori para cada Ensino Clínico porque a variância dos locais de Ensino Clínico é muito grande e, portanto, nós não temos a possibilidade de controlo dos locais de estágio. O que acaba por acontecer, o aluno tem, digamos, os objectivos gerais que são mais ao nível das metas e que são os objectivos de estágio definidos aqui pela escola, mas no

contexto concreto eu não posso interferir porque também não conheço todos os locais em profundidade. E como os locais vão mudando, há locais que repetimos e locais que não repetimos, o aluno define os objectivos já no estágio. Tem o seu tempo de integração, aquele que achamos suficiente, e no final desse tempo define os objectivos. Essa é a maneira que ele vai conceptualizar, vai planificar todo o estágio e vai-nos transmitir essa ideia, através da via escrita, e isso são os objectivos.

Temos uma via mais elaborada. Para além dos objectivos, ele tem de nos dar o quadro mental, desde a planificação à concretização e provas de como é que vai atingir esses objectivos e provas de todos os meios que vai utilizar. A isso nós chamamos o Contrato de Aprendizagem. No fundo, é mesmo um contrato, que tem um sítio onde o aluno formaliza, por via da assinatura, um contrato com o docente. Tem cinco colunas: a primeira coluna é para os objectivos; na segunda coluna aparece as intervenções que o estudante pensa realizar para atingir esses objectivos; na terceira coluna, os recursos e meios que ele vai mobilizar; numa quarta coluna, as evidências de atingir esses objectivos e, numa quinta coluna, no fundo, a forma como eu, docente, vou avaliar toda a montagem para cada objectivo. E da articulação destas diferentes colunas e da informação que eles vão colocar. No início este instrumento tem ... (pensamento)... Quando começámos a utilizar teve apenas um carácter formativo. Agora tem também um carácter formativo mas também carácter avaliativo. Portanto, tem alguma ponderação efectiva para a nota do Ensino Clínico. Mas a grande riqueza deste instrumento é a formatividade dele.

E. – E é, mais ou menos, por aí, esses trabalhos, que o professor costuma sugerir aos seus estudantes?

I.C. – Sim, depois tenho outro tipo de trabalhos que não tem tanto a ver com o espelho do Ensino Clínico. Estes são trabalhos onde se pode espelhar, de alguma maneira, a prática do Ensino Clínico. Depois temos outros mais teóricos. Aqui pedimos trabalhos de aprofundamento de alguma patologia, alguma situação ou alguma forma de actuar em Enfermagem. Temos trabalhos teóricos, como Recensões Críticas.

E. – E em relação aos trabalhos que me falou inicialmente, se bem me recordo, o Relatório, os Incidentes Críticos, o Estudo de Caso, os Objectivos de estágio e o Contrato de Aprendizagem, essencialmente foram estes que me falou.

I.C. – Sim.

E. – O professor aplica-os junto dos seus estudantes por opção da escola ou por opção sua? Ou ambos?

I.C. – Bem, aqui é complicado. Neste caso concreto, mas se eu bem percebi, isto é um estudo qualitativo e, portanto, vai ser um Estudo de Caso, concretamente aqui na escola a introdução do Contrato de Aprendizagem teve muito a ver com o tipo de população docente que temos aqui na casa. Temos várias pessoas com formação na área das Ciências da Educação e isso dá um influenciamento no tipo de instrumentos que utilizamos. Os instrumentos que estamos a utilizar, de alguma maneira, foram decididos por mim e mais um grupo de professores. Portanto, temos toda a responsabilidade nesse uso. Claro que ao longo deste tempo, e já temos algum tempo da introdução dos mais diversos instrumentos de avaliação, temos ... (pensamento)... Aqui o pensamento é dinâmico. Nada é estático e vamos alterando. Não aplicamos sistematicamente todos os instrumentos todos os anos. Vamos também avaliando consoante as características da turma, consoante as características do Ensino Clínico, dos locais. Há uma série de condicionantes mas a responsabilidade é essencialmente nossa.

E. – E visto que o professor já me falou sobre isso, participou activamente na “decisão” de quais os trabalhos académicos que deveriam ser realizados. Porquê esses?

I.C. – Porquê estes? Porque ... (pensamento)... Temos, talvez pela nossa formação, pensamos que são aqueles que melhor respondem a possibilidades de aprendizagem significativa. O que é que nós queremos dizer com isto? Queremos dizer que são instrumentos que pensamos, e os teóricos também dizem, também as nossas referências bibliográficas dizem, que estes instrumentos apelam à reflexão. São aqueles que apelam à reflexão, fazem pensar sobre, não só, o que fazer mas como fazer. Há dias estava a ler qualquer coisa que dizia, mais ou menos, “não me importa só saber How, but When, Why, Because”. (risos) Então, nesta lógica pensamos que este conjunto de instrumentos que nós fazemos, que aplicamos aos alunos, leva-os a desenvolver e a procurar respostas para estas coisas. E eles assim ficam com uma visão mais global, completa, ou holística, como quiser, do cuidar, da visão do ser humano a quem se presta cuidados, do que se eu lhes fizer qualquer coisa muito biológica, muito biomédica, em que eles ficam com uma visão fracturada das coisas. Portanto, a grande vantagem de nós fazermos, e já começamos a ter alguma experiência em alguns casos sobre isso, é que realmente nós conseguimos colocar os nossos alunos a pensar no complexo e não na visão parcial das coisas. Acho que é essa a grande mais valia.

E. – Então o professor falou-me em termos biomédicos, em termos holísticos. Repetindo a expressão, isso são termos que se aplicam muito à área da saúde e principalmente à nossa área, à área da Enfermagem. Transformando isso em termos mais gerais da educação, não sei se percebi bem e corrija-me se não estiver correcta, tentam colocar o processo de ensino-aprendizagem mais centrado no aluno e, dessa forma, como me falou, colocam também no

aluno a autonomia e, ao centrar o processo no aluno, dar de alguma forma uma perspectiva futura, para que saiam mais preparados para a prática, por assim dizer.

I.C. – Estas técnicas todas, estas práticas que nós temos com estes instrumentos educativos, no fundo só visam uma coisa: é que, como as pessoas aqui ainda não são profissionais, estes são os instrumentos que nós usamos para os levar a entender as práticas de trabalho como elas são na realidade, no fundo, para levar com que eles se apropriem do conteúdo do trabalho para se tornarem profissionais e é isto que estes instrumentos facilitam. Facilitam a apropriação porque estão mais na lógica do trabalho do que numa lógica educativa. Digamos que isto aqui é mais do que isso. Não é ter uma grande estratégia de ensino-aprendizagem. A nossa preocupação é muito superior a essa. Nós usamos isto como instrumento de apropriação do conteúdo da profissão. E esta é que é a grande mais valia. Centrado no aluno, sim. Porque o mercado de trabalho, as profissões, estão centradas nas pessoas e portanto esta é a grande mais valia. Agora não é uma posição acrítica, porque nós podemos desenvolver o nosso trabalho de uma forma acrítica, como sempre foi, fazendo um exercício de rotina, ou não, fazê-lo numa postura mais empreendedora e mais reflexiva para ver “pera lá”, isto é assim porquê? Quando eu estou a dar, por exemplo, o Contrato de Aprendizagem, estou a induzir o aluno nisto, raciocínio: porquê isto, para quê, que recursos é que eu preciso de mobilizar, quais são os resultados que eu vou atingir, será esta a melhor via? Portanto, há uma série de questionamentos que eu estou a induzir que são esses questionamentos que eles vão ter de fazer enquanto profissionais.

E. – Então e o professor agora respondeu-me e, consoante a resposta que me deu, eu pergunto-lhe se os alunos se encontram, obviamente antes de ir para Ensino Clínico, se eles estão previamente informados dos trabalhos a realizar e o porquê desses trabalhos?

I.C. – Se eles estão informados?... (pensamento)... Eles não estão propriamente informados dos trabalhos que vão realizar, isso não é negociado com eles, é-lhes apresentado. Nós temos uma reunião preparatória de estágio e, normalmente, nessa reunião apresentamos-lhes os trabalhos. O que fazemos depois é um processo de acompanhamento sobre os trabalhos que lhes pedimos. Portanto, apresentamos-lhes formalmente os trabalhos nessa reunião de estágio e depois cada orientador, com o grupo de alunos com que fica, vai desenvolver um processo de ajuda ao aluno sobre as metodologias que estão a ser solicitadas. É de uma forma diferente. Porque é que não fazemos logo isso? Porque depois pode-se fazer um processo mais individualizado para cada estudante. Mais uma vez na óptica de centralizar o processo de ensino-aprendizagem no estudante porque se eu tiver a propensão de estar a explicar as metodologias numa forma abstracta no dia da apresentação do estágio, que não é um, é

oitenta, eles não conseguem visualizar as possibilidades de cada instrumento. Agora, enquanto eles estão em estágio, e quando os professores se deslocam aos locais de estágio para dar orientações, eles começam, é-lhes mais fácil escrutinar quer sobre a utilidade do instrumento que se utiliza, quer sobre algumas das regras [faz sinal entre aspas] que cada trabalho tem à sua consecução.

E. – Então, se percebi bem, para além de serem orientados de como fazer, é-lhes também explicado de alguma forma o porquê daquele trabalho. Qual a mais valia para eles.

I.C. – Sim. E além do mais a escola, quer em termos de trabalhos que são pedidos, que são solicitados nos Ensinos Clínicos, quer para todos os trabalhos que são solicitados nesta escola, temos um guia com uma breve descrição do que é o instrumento que é pedido, com algumas aplicações teóricas e com uma breve e muito sintética narrativa de como fazê-lo e com referências bibliográficas onde o estudante pode aprofundar conhecimentos sobre aquela metodologia. Não há nada que seja pedido nesta escola que não esteja documentado, que não haja um apoio ao estudante nesse aspecto e os estágios não são excepção. Os instrumentos formativos e avaliativos que usamos nos Ensinos Clínicos também cumprem essa regra.

E. – Ok. Bem, julgo que por aqui fiquei esclarecida.

Pelo que consegui perceber em relação às metodologias que me falou, e corrija-me se não estiver correcta, falou-me de metodologias reflexivas. Eu gostava de saber, em relação às metodologias ditas convencionais, qual a sua opinião?

I.C. – Caímos sempre na tentação de fazer essa clivagem de metodologias convencionais, metodologias reflexivas. Eu penso que nós não devemos fazê-la. Devemos perceber é qual é o estágio de desenvolvimento do estudante, o que é que se pretende que ele, do que é que ele se deve apropriar naquela fase e então, de entre todos os instrumentos que temos disponíveis e que dominamos também, eleger aquele que mais se adequa, e acho que o princípio deve ser este. Porque se eu tiver um estágio, por exemplo, de quinze dias, eu não posso aplicar o Contrato de Aprendizagem, não faz sentido. Porque tudo é feito num tempo tão estreito que o aluno não tem tempo. Quando ele acorda já acabou. Ele não tem tempo para pensar sobre aquelas etapas todas. Portanto, eu preciso de arranjar um instrumento mais restrito, mais balizador e mais orientador. Agora, se eu tenho, por exemplo, um estágio de quatrocentas e cinquenta horas ou quinhentas horas, isso vai ser distribuído por três ou quatro meses, isso vai permitir ter outra visão, outra capacidade de análise do processo e fazer outra coisa mais construtivista e portanto parece-me muito muito importante o Contrato de Aprendizagem. Não sei se me fiz entender...tem muito a ver com a tipologia de estágio e com o tempo que disponho, essencialmente, para fazer um ajuste entre os processos e a realidade. Quando falo

nos processos falo nos processos de ensino-aprendizagem, concretamente no avaliativo. Porque senão não consigo atingir os objectivos. Nem eu próprio consigo me enquadrar face à rapidez das situações.

E. – E para além das metodologias serem ajustadas consoante as características do Ensino Clínico falou-me inicialmente também nas características dos estudantes.

I.C. – Sim, aí talvez tenhamos de fazer um exercício de “mea-culpa” que nós não conseguimos muitas vezes, porque sabemos que o Ensino Superior é massivo e nem sempre conseguimos, como hei-de dizer, direccionar, portanto, fazer um ensino ajustado a cada estudante. Tentamos, claro, quando vamos para a prática dividimo-los em grupos. Eu costumo dizer que é no Ensino Clínico que eu consigo conhecer os meus estudantes, não é no ensino teórico. Porque é muito massivo. Agora, eu não consigo chegar aí, tento mas não consigo chegar aí, raramente consegue-se aí chegar. Por vezes consegue-se dependendo do número de alunos que se tem. Se for grupos de alunos mais pequenos, três ou quatro alunos, e depende também do timing de duração do Ensino Clínico. Há uma série de condicionantes para essa apropriação. Normalmente o que conseguimos é tentar ajustar. Há outra modalidade que nós também temos que é as tutorias. Só que normalmente isto é quando há algum desajuste adaptativo do estudante ao local, ou quando há algum problema disciplinar. Nessas linhas usamos mais mas os tempos de tutoria também são para, de alguma maneira, ajustar todo o processo ao estudante.

E. – Então, não dividindo também tão explicitamente como eu iniciei: metodologias convencionais, metodologias reflexivas. Em vez de fazer assim tanto esta divisão, seguindo a sua sugestão, consegue identificar vantagens e desvantagens ou facilidades, dificuldades em relação às outras?

I.C. – Sim. É lógico que eu privilegio sempre as metodologias construtivas, reflexivas, porque me proporciona a mim uma visão do crescimento do estudante, proporciona ao estudante o tempo e o espaço de construção de conhecimento profissional e identidade profissional sem grandes oscilações. Mais uma transição para a profissionalidade mais suave, mais consciente, muito consciente porque ele percebe e apropria-se da utilidade da ferramenta. É curioso que, das primeiras vezes que começámos a aplicar estes instrumentos, isto não acontecia, raramente os alunos se referiam ao instrumento nos relatórios finais, por exemplo. Agora é curioso que eles já se referem, eles próprios vão fazer pesquisa sobre o instrumento a utilizar. Isto também tem a ver, se calhar, com a solidez do estar docente, agora relativamente ao uso das metodologias. Agora há aqui quase uma troca. Isto é importante. Há desenvolvimento dos estudantes mas também há desenvolvimento em simultâneo dos docentes. E acredito que

aqueles que é partilhado com os supervisores da prática é uma maneira de influenciar a formação contínua nos locais de trabalho. Nestas metodologias reflexivas, concretamente no Contrato de Aprendizagem, eu tenho situações muito concretas em que as pessoas perguntam que novidade é esta e eu tenho de explicar aos enfermeiros do local de trabalho o que é aquilo, porque faz sentido ir buscar aquilo, quem é que começou a aplicar no Ensino Superior, outras informações sobre o Contrato de Aprendizagem. Isto foi curioso. Portanto, há maneiras de influenciar-mos também os contextos, daí a utilidade.

E. – O professor falou, essencialmente, das vantagens que têm o Contrato de Aprendizagem e as metodologias reflexivas de uma forma mais geral, tanto no aluno, nos docentes e também no local onde se desenvolvem os Ensinos Clínicos. E em relação a dificuldades?

I.C. – À bocado ficou sub-entendido no meu discurso que eu não posso aplicar cegamente o Contrato de Aprendizagem em todos os Ensinos Clínicos. Por exemplo, uma das condições é ter um Ensino Clínico com algumas horas. Depois, eu não posso aplicar o Contrato de Aprendizagem no primeiro estágio. Agora não que não temos estágios no primeiro ano mas quando tínhamos estágio no primeiro ano, era completamente inexecutável. É necessário existir alguma maturidade por parte do aluno e, portanto, é necessário que ele se sinta já um pouco enfermeiro e isso só acontece, sensivelmente, lá para o meio do curso. Por isso, para mim, utilizar Contrato de Aprendizagem ou outra metodologia, por exemplo, nós utilizamos o Caso Clínico sempre, mas porquê? Porque eu quero que ele se aproprie de raciocínio clínico e, no fundo, os alunos vêm todos muito orientados para aprender casos clínicos e, por isso, não é difícil. Agora, ao nível do Contrato de Aprendizagem é. As pessoas não estão habituadas a reflectir e, portanto, pedir isto em anos muito precoces parece-me uma desvantagem. Outra é os Ensinos Clínicos com curta duração. Também me parece um bloqueio à utilização do Contrato de Aprendizagem. De resto não vejo outros grandes problemas. Só se tiver a ver propriamente com o próprio desenvolvimento sócio-cultural do estudante, mas penso que não, é relativo.

E. – Então, provavelmente, as poucas desvantagens que consegue identificar... Desculpe, diga.

I.C. – Tenho mais uma. Desconhecimento do instrumento por parte dos professores. E como nos Ensinos Clínicos os docentes podem não estar no terreno com os alunos, os orientadores que vão efectivar o Ensino Clínico, os orientadores da escola, não estarem por dentro da metodologia. Apesar de ela ser partilhada, paralelamente à reunião para os estudantes, previamente há uma reunião que é onde são apresentadas as metodologias que vão ser utilizadas, aos docentes. Agora, relativamente à população que orienta os alunos, temos de

recorrer à figura da contratação externa porque nós somos insuficientes para acompanhar os alunos em Ensino Clínico. As pessoas novas, este local é um território onde há muita rotatividade de pessoas. Isto pode ser muito importante no que toca à utilização destes instrumentos. À boa ou à má utilização, ou mesmo à utilização. Já houve mesmo uma situação em que não utilizámos por causa da equipa ser quase toda nova. Portanto, este pode ser um dos problemas.

E. – Relativamente às metodologias convencionais, estas desvantagens que me apresentou provavelmente não se aplicariam.

I.C. – As pessoas têm um domínio. Se eu pedir aos orientadores do Ensino Clínico, enquanto coordenador, para eles pedirem aos alunos para definirem objectivos de estágio, objectivo geral e objectivo específico, geralmente as pessoas sabem mas mesmo assim temos sempre algumas surpresas (risos). Porque de vez enquanto há pessoas, ou depois na implementação no terreno, que não sabem correctamente ou em termos de rigor conceptual, o que é o objectivo geral ou o que é o objectivo específico. Mas pronto, são casos muito pontuais. Mas de resto é claro que é muito mais fácil porque, no geral, as pessoas sabem.

E. – Então, provavelmente para os docentes as metodologias convencionais, podemos dizer que apresentam mais facilidades? E para os estudantes?

I.C. – Para os estudantes também não é fácil. A primeira proposta, como é que eu hei-de dizer... Eles, quando lhes apresentamos é sempre assim um bicho novo. É tipo: “o que é que eles se lembraram agora?”, eles professores, “mais uma invenção”. Mas depois, quando já estão na fase de implementação, isto acontece com vários instrumentos que temos cá na casa, é com os Contratos de Aprendizagem é com os Portfolios e o PBL. Quando a proposta é feita, normalmente, não tem grande acolhimento por parte dos alunos, mas depois, quando terminamos todo o processo, eles próprios ficam muito satisfeitos de termos escolhido aquelas metodologias. Eles vivem-nas de uma maneira diferente.

E. – Numa forma resumida, julga que as metodologias reflexivas têm mais vantagens em relação às convencionais? Tanto em termos do docente para o estudante, mas também em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem do estudante?

I.C. – Em termos genéricos sim. Mas depois temos aquelas especificidades que eu já falei. É assim, eu tenho de perceber se a metodologia me é útil, o que para mim define não é pensar “ah, aquela é muito boa”. Todos sabemos que em termos de métodos de ensino as metodologias reflexivas são francamente melhores e obtêm-se muito melhores resultados do que com os métodos expositivos. Por exemplo, se eu tiver cento e vinte pessoas, não posso fazer métodos activos. Portanto, eu tenho de estar consciente de toda a envolvente do Ensino

Clínico para ver o que é mais útil. Agora, em igualdade de circunstâncias, se eu hei-de utilizar metodologias activas ou metodologias convencionais, escolho as activas, isso eu não duvido. Agora, no meu raciocínio prevalece quais são as condições concretas que eu tenho de exequibilidade das metodologias. Este é que é o meu raciocínio que está à cabeça. É aperceber-me bem da envolvente do contexto em que vou aplicar aquilo. Isso é que me faz decidir. Eu não tenho dúvidas, teoricamente, não tenho dúvidas que são estas, as metodologias reflexivas mas, nem sempre, eu tenho condições para as aplicar.

E. – Como o professor me falou, e deu muitas vezes o exemplo do Contrato de Aprendizagem, posso pedir-lhe que me fale sobre o Contrato de Aprendizagem? Como é que o define?

I.C. – Como é que eu o defino? Para mim é um instrumento no, logo muito muito muito inicialmente, o estudante transmite com uma grande clareza quase todas as determinantes do seu Ensino Clínico. As variáveis, digamos, do seu Ensino Clínico. Porque ele vai-me fazer uma declaração de intenções, depois de se apropriar da realidade, ele vai-me fazer uma declaração de intenções que é definição de objectivos. Depois, vai-me dizer que, para atingir esses objectivos, concretamente vai tomar as acções X, Y e Z. Seguidamente, vai-me transmitir a ideia de recursos e maneira de validar e provar. Tem de pensar logo muito de início, como é que ele vai provar que atingiu os objectivos. Ora, quando eu recebo aquele instrumento, eu tenho um mapa, eu chamaria-lhe mesmo um mapa, onde está espelhado tudo aquilo que o indivíduo vai fazer durante X intervalo de tempo. E em que eu posso já antever e posso até muito cedo ajudá-lo. Porque ele pode estar a ir pelo caminho menos correcto, certo? Porque eu tenho um mapa completo. É muito mais que um cronograma. Aqui eu tenho tudo: tenho tempo, espaço, processos, uma série de informação. Eu tenho uma antevisão de uma realização. E permite-me intervir muito precocemente e daí eu achar que é um instrumento muito construtivista sem dúvida nenhuma. Além do mais, posso identificar zonas de aprofundamento. Porque muitas vezes não preciso que aquilo seja aprofundado de forma linear. Não, posso fazer efeitos zoom. Vou lá e digo-lhe: “olhe, se calhar, aqui falta-lhe... pense melhor”. E consigo que ele faça enfoque ali. É um instrumento depois de negociação. Parece que o Contrato é uma coisa fechada. Não, aquele Contrato para mim é uma coisa aberta, desencadeia o processo. Depois aquilo é uma base de trabalho para o estudante. Até para o Relatório Final porque se isto estiver bem feito, é só pegar nas diversas colunas e transformar em texto e, portanto, ele tem as entradas para me fazer o Relatório final. Portanto, é excepcional.

E. – Como me tinha dito também no início da nossa conversa, o professor sugere enquanto coordenador de Ensino Clínico que os orientadores utilizem esta metodologia. Enquanto orientador também aplica o Contrato de Aprendizagem?

I.C. – Também aplico.

E. – Na resposta que me deu agora mesmo consegue-se perceber porquê: a dita metodologia construtivista. E por aí também percebo as vantagens que existem neste instrumento. E em relação a desvantagens?

I.C. – O Contrato de Aprendizagem tem um grau de dificuldade grande. É preciso dominar uma série de factores novos. Não temos só a tal declaração de intenções, mas temos uma divisão... Normalmente os estudantes têm quinze dias, três semanas para apresentar o Contrato de Aprendizagem, o que quer dizer que ele, nesses quinze dias, três semanas, teve de se apropriar de uma série de coisas ao nível dos contextos de trabalho. Teve de se apropriar da estrutura física e humana, dos recursos materiais, dos fluxos. Há uma grande exigência inicial para a elaboração deste documento e isso aqui é também uma das dificuldades de aplicação deste instrumento concretamente. Se o estudante tiver uma postura muito laissez faire, laissez passez, o que vai acontecer é que ele não vai conseguir fazer este Contrato. Porque ele tem de se apoderar de uma série de dinâmicas, que ainda por cima também lhe eram estranhas. Muitas vezes ele tem contacto com aquela realidade pela primeira vez. Tem a ver com capacidade de observação, de análise das situações e isso nem toda a gente é capaz. Mas até isso no instrumento, se lhe vejo uma desvantagem, também vejo por outro lado uma vantagem porque estamos a desenvolver esses sentidos no estudante, de uma maior capacidade de observação e rapidez. E porque nós enfermeiros precisamos muito disso, de diagnosticar rapidamente, o estudante tem de ter capacidade de, rapidamente, absorver todas as características do serviço para elaborar, reflectidamente, o seu mapa de actividades. Outra vantagem é a personalização. Eu não tenho dois Contratos de Aprendizagem iguais. Porque cada um vai fazer o seu. Porquê? Porque cada pessoa tem a sua forma de entender a realidade. Ainda que estejam dois alunos no mesmo serviço, eles vão fazer dois Contratos de Aprendizagem diferentes. Porque o olhar deles é necessariamente diferente. Tem a ver com a pessoa que eles são.

E. – No decorrer da nossa entrevista falámos um bocadinho do seu contributo pessoal e profissional nesta instituição no que toca às metodologias que são utilizadas junto dos estudantes. Portanto, depreende-se que para além do plano delineado pela instituição para os estudantes, também o professor trazia consigo um plano acerca do que desejava obter dos estudantes.

I.C. – Isto é um processo construtivista também. Porque eu também estou a desenvolver-me enquanto professor. Portanto, a coisa não foi pensada, foi acontecendo. Há medida que os meus horizontes enquanto professor, e a minha experiência docente se foi consolidando... Isto é um processo dinâmico. É perceber sobretudo para onde importa encaminhar a Enfermagem, quais são as tendências das Ciências da Educação e qual é o contributo destas para levar de uma maneira mais efectiva os meus alunos a apropriarem-se daquilo que é característico da Enfermagem. Fazer de alguma forma com que as duas ciências se cruzem. Eu sou enfermeiro e formo enfermeiros mas uso as Ciências da Educação como ferramenta para facilitar a apropriação dos alunos da Enfermagem.

E. – Professor, depois disto não sei se quer acrescentar alguma coisa?

I.C. – Espero que o seu estudo seja um sucesso e que venha enriquecer tanto as Ciências da Educação como a Enfermagem.

E. – Assim o espero também. Agradeço imenso a sua atenção e toda a disponibilidade professor.

Anexo D: Guião de entrevista aos ex-estudantes

Guião de entrevista aos ex-estudantes

Tema: Contratos de aprendizagem em enfermagem: uma mais-valia para os estudantes.

Objectivos gerais:

- 1º - Obter opinião dos ex-estudantes sobre a elaboração de contratos de aprendizagem durante os ensinos clínicos;
- 2º - Recolher dados sobre dificuldades e dúvidas dos ex-estudantes na elaboração de contratos de aprendizagem;
- 3º - Obter opinião dos ex-estudantes sobre influência dos contratos de aprendizagem no seu processo de ensino-aprendizagem.

Objectivos específicos e estratégias:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Tópicos	Observações
A – Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.	1 – Apresentar a investigadora; 2 – Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação; 3 – Colocar entrevistados como elementos determinantes; 4 – Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas.		Tempo médio: 5 a 10 minutos. Haverá que responder, de forma clara, precisa e concisa, às questões dos entrevistados, sem desvio dos objectivos do bloco.

B – Contratos de aprendizagem	Recolher elementos que caracterizem o conhecimento esclarecido, por parte dos ex-estudantes, acerca dos contratos de aprendizagem.	<p>1 – Esclarecer o conhecimento, por parte dos ex-estudantes, acerca de contratos de aprendizagem;</p> <p>2 – Verificar se os ex-estudantes se encontram informados e esclarecidos sobre os contratos de aprendizagem;</p> <p>3 – Perceber dificuldades Vs facilidades de elaboração de contratos de aprendizagem;</p> <p>4 – Perceber que tipo de ajuda tiveram os ex-estudantes no desenvolvimento dos contratos de aprendizagem.</p>	<p>Sabem o que são contratos de aprendizagem?</p> <p>Como se elaboram?</p> <p>Quais foram as vossas principais dificuldades/dúvidas vs facilidades na elaboração destes contratos?</p> <p>Quem vos esclareceu as dúvidas? Como?</p> <p>Sentiram-se realmente esclarecidos? Explicitem.</p>	<p>O entrevistador não deverá interromper os entrevistados mas sim fomentar a sua expressão.</p> <p>A ligação entre as perguntas e os blocos deverá ser articulada por forma a não fragmentar a entrevista.</p> <p>As reacções não-verbais serão também registadas pela entrevistadora.</p>
C – Ensino-aprendizagem	Recolher dados sobre o 3º objectivo geral.	<p>1 – Conhecer a opinião dos entrevistados sobre a finalidade dos contratos de aprendizagem;</p> <p>2 – Compreender a possível mais-valia da elaboração de contratos de aprendizagem durante a sua</p>	<p>Para que serve um contrato de aprendizagem?</p> <p>Conseguem mencionar alguma mais-valia na elaboração destes contratos?</p>	

		<p>formação académica, para o próprio processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente, para o desempenho profissional.</p>	<p>Sentiram-se mais activos e autónomos no vosso processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>Qual o contributo do contrato de aprendizagem para a vossa profissionalização?</p>	
D – Elementos Complementares	<p>Obter outros elementos relevantes para o estudo, não abordados pela investigadora.</p>	<p>1 – Questionar os ex-estudantes se pretendem abordar outro tópico não mencionado anteriormente, com relevância para o tema em estudo.</p>		<p>Pretende-se dar oportunidade aos entrevistados para a abordagem de pontos não mencionados pela investigadora, relacionados com o tema em estudo, e que possam ter relevância para a presente investigação.</p>

Anexo E: Protocolo da entrevista aos ex-estudantes

Protocolo da entrevista aos ex-estudantes
(FG1)

Género

M	F
---	---

Idade

--

Elaborou Contratos de Aprendizagem durante a sua formação base?

S	N
---	---

Quantos Contratos de Aprendizagem elaborou?

--

Tempo de exercício profissional enquanto enfermeiro/a

--

**Protocolo da entrevista aos ex-estudantes
(FG2)**

Género

M	F
---	---

Idade

--

Elaborou Contratos de Aprendizagem durante a sua formação base?

S	N
---	---

Quantos Contratos de Aprendizagem elaborou?

--

Tempo de exercício profissional enquanto enfermeiro/a

--

Protocolo da entrevista aos ex-estudantes
(FG3)

Género

M	F
---	---

Idade

--

Elaborou Contratos de Aprendizagem durante a sua formação base?

S	N
---	---

Quantos Contratos de Aprendizagem elaborou?

--

Tempo de exercício profissional enquanto enfermeiro/a

--

Protocolo da entrevista aos ex-estudantes
(FG4)

Género

M	F
---	---

Idade

--

Elaborou Contratos de Aprendizagem durante a sua formação base?

S	N
---	---

Quantos Contratos de Aprendizagem elaborou?

--

Tempo de exercício profissional enquanto enfermeiro/a

--

**Protocolo da entrevista aos ex-estudantes
(FG5)**

Género

M	F
---	---

Idade

--

Elaborou Contratos de Aprendizagem durante a sua formação base?

S	N
---	---

Quantos Contratos de Aprendizagem elaborou?

--

Tempo de exercício profissional enquanto enfermeiro/a

--

Anexo F: Transcrição da entrevista aos ex-estudantes

Entrevista aos ex-estudantes em *focus-group*

(10/03/2012)

Entrevistadora (E.) – Então, vamos começar. Todos me conhecem, não é verdade? O meu trabalho de investigação, como já falámos, assim de uma forma muito geral tem como tema central os Contratos de Aprendizagem que são realizados durante a licenciatura em Enfermagem, mais propriamente durante os Ensinos Clínicos. O que se pretende perceber é se são ou não, como a literatura aponta, uma mais-valia para os estudantes que os realizam. E então, é neste aspecto que peço a vossa colaboração e, desde já, vos agradeço a vossa disponibilidade para que possa colher os dados. Todas as informações que forem aqui cedidas da vossa parte são confidenciais. Bem... se ninguém tiver nada a acrescentar, nenhuma dúvida a colocar... eu iria iniciar então esta nossa discussão a perguntar-vos, e desde já vos pedia, que tentassem responder um de cada vez. Obviamente que se pretende que seja uma discussão em grupo mas pedia-vos que tentassem falar um de cada vez para que depois seja possível a transcrição. Ia perguntar-vos desde já se sabem... Não sei se será se sabem ou se se recordam, o que são Contratos de Aprendizagem.

Focus-group 1 (F.G.1) – Nós, durante o estágio, tínhamos de definir os nossos próprios objectivos para o estágio. Para além de existirem os objectivos definidos pela escola, nós também tínhamos de definir os nossos próprios objectivos, naquele âmbito, tendo em conta o Serviço em que estávamos inseridos, o próprio estágio em si: se era Medicina seriam objectivos direccionados para a Medicina, se eram Cuidados Intensivos seriam dirigidos para os Cuidados Intensivos e, para além disso, os nossos objectivos pessoais.

E. – Se os Contratos de Aprendizagem reflectem os vossos objectivos específicos para cada estágio, então a minha próxima pergunta é como é que eles se elaboram? Havia assim uma “tabela tipo”, certo? E ainda se recordam o que é que constava?

Focus-group 2 (F.G.2) – Primeiro os objectivos...

F.G.1 – Primeiro os objectivos, depois como é que iria fazer para alcançar cada objectivo, o tempo (até que dia é que aquele objectivo tinha de estar cumprido), como é que eu provava que tinha aprendido e o *feedback* do orientador.

F.G.2 – E os recursos para atingir o objectivo.

F.G.1 – Isso. E os recursos para atingir.

E. – Então a J. que ainda não falou nada, consegues fazer uma síntese disto tudo?

Focus-group 3 (F.G.3) – Basicamente aquilo é uma tabela que tem o objectivo, tem os recursos, o tempo que é esperado para atingir esse objectivo, o *feedback* do orientador e como é que provavas que tinhas atingido aquele objectivo.

Focus-group 4 (F.G.4) – E se não atingiste porquê? E as estratégias que ias utilizar para conseguir atingir esse objectivo.

E. – E quando realizaram Contratos de Aprendizagem, que foi nos estágios, certo? A minha pergunta é: sentiram dificuldades?

Todos – Sim.

E. – E sentiram dificuldades no quê?

F.G.2 – Nas regras.

F.G.1 – Não há regras. E na orientação.

F.G.4 – Nas regras de elaboração.

E. – Nas regras de elaboração disseste tu. Explicita-me.

F.G.4 – Não era só nós definirmos objectivos e pronto, já estava. Aquilo tinha uma série de regras e nós tínhamos de nos basear naquilo. E nós aprendemos, pelo menos eu falo por mim, acho que no primeiro Contrato de Aprendizagem foi assim: “está aqui, façam”. E depois as regras não estavam muito bem definidas e conforme ias elaborando havia sempre mais alguma coisa para acrescentar. Foi um bocado difícil. Mas com a continuação tornou-se mais fácil.

F.G.1 – E parece que, mais grave que isso, era que com cada orientador as regras mudavam. O que era importante para um, para outro já não interessava nada. “Ai não, isso comigo não é assim. Isso foi no último estágio. Agora comigo é assim”. E mudava tudo outra vez. Isso assim não é fácil.

F.G.3 – Sim, até porque supostamente deveriam ser os teus objectivos. Mas se num estágio é possível, no outro pode já não ser. Até podes dizer que queres que a tua integração esteja concluída numa semana. Mas isso depende. Podes ir para um Serviço onde isso não seja possível nesse período de tempo. Ora porque as pessoas não te ligam nenhuma ou porque os enfermeiros não têm tempo para ti...

F.G.2 – A minha dificuldade passava principalmente pela parte de mostrar que aprendi. Como é que ias provar que aprendeste, que atingiste aquele objectivo?

E. – Dá-me um exemplo.

F.G.2 – Porque havia coisas que cabiam em várias colunas.

F.G.1 – Deixa-me dar-te uma ideia. Se eu disser que quero estar integrada ao fim de cinco dias, como é que vou mostrar...o que é que vou fazer para estar integrada: vou saber as

rotinas, vou saber não sei o quê e mais não sei o quê. E como é que as outras pessoas vão saber? É a mesma coisa! Vão ter de me questionar que eu sei as rotinas e que eu sei não sei o quê. Acaba por ser a mesma coisa. É difícil. Só para aí no terceiro ou no quarto Contrato de Aprendizagem que nós fizemos é que nos vieram dizer que os verbos tinham de ser...

F.G.4 – Tinham de mudar consoante...

F.G.1 – Tinham de mudar. Na primeira coluna os verbos tinham de ser todos no infinitivo e depois na outra tinham de ser uma acção. Então mas agora é que me vêm dizer isto? Então mas eu já fiz quatro. Os outros estão todos mal?

E. – T. [F.G.5]?

F.G.5 – Eu concordo com tudo o que foi dito. Realmente a dificuldade passa por aí: o que pões numa coluna e na outra, são sempre coisas muito parecidas. E estabeleceres objectivos que não sabes até que ponto é que podem ser alcançados...

F.G.4 – Se as regras forem bem explicadas e definidas acho que até não será assim tão difícil. Isto deve ser uma coisa muito simples.

E. – Pegando naquilo que acabaste de dizer “Isto deve ser uma coisa muito simples”... aquilo que vocês fizeram, ou o que vos foi pedido que fizessem, vai de encontro àquilo que vocês pensam que deveria ser realmente feito ou não? Ou seja, tu disseste “Isto deve ser uma coisa muito simples”...

F.G.4 – No nosso caso não foi. Isto era encarado como todos os outros trabalhos, importantíssimo, que ia contar para a nota, quando o Contrato de Aprendizagem supostamente não devia ter uma nota. Devia apenas ser um contrato entre a pessoa e o orientador...

F.G.3 – Reflecte os teus objectivos pessoais...

F.G.4 – Portanto é uma coisa, não é uma avaliação, ou não deve ser feito e encarado como uma avaliação e no nosso caso foi encarado como uma avaliação.

F.G.1 – Chegou a existir alunos a terem Contratos de Aprendizagem negativos.

F.G.4 – Exactamente.

F.G.1 – Isto é impensável. O Contrato de Aprendizagem não pode ser negativo.

E. – Como é que acham que isso acontecia, existirem Contratos de Aprendizagem negativos?

F.G.2 – Porque não eram de acordo com os objectivos do orientador.

F.G.4 – Ou com as tais regras que nunca foram muito esclarecidas desde o início por parte da Escola. Eu acho que eles próprios...

F.G.3 – E a variedade de critérios entre orientadores.

F.G.4 – O Contrato deveria ser o mesmo, independentemente do orientador.

F.G.1 – Eu acho que se tivessem existido na altura regras bem definidas sobre a elaboração de um Contrato de Aprendizagem, desde o primeiro, isso...

F.G.4 – Assim como há as regras dos trabalhos de grupo: tem de ser letra doze, Times New Roman. Devia ser igual.

F.G.1 – Existirem critérios específicos, ou linhas orientadoras para a formulação de um Contrato de Aprendizagem. Isso teria sido uma mais-valia. Mas foi coisa que nunca houve.

E. – Vamos ficar com esta ideia central que o M. [F.G.4] falou: o que deve ser feito. Porque daqui consegue perceber-se que vocês sabem o que fizeram e de alguma forma sabem, ou acham, que não deveria ter sido assim. Eu depois vou querer saber. Mas vamos deixar lá mais para a frente. Está bem? Nós estávamos a falar das principais dúvidas que vocês tiveram, certo? E agora vou perguntar também: e facilidades? Havia alguma coisa na elaboração dos Contratos que vocês encaravam como uma facilidade? O Contrato em si permitia-vos ter facilidade nalguma coisa? Ou só conseguem encontrar uma parte pejorativa?

F.G.4 – À primeira vista para mim era. Agora... só depois da elaboração e de estar um pouco mais perto do final é que começava a ser um bocadinho mais fácil, mas...

E. – Mais fácil no quê?

F.G.4 – Íamos tendo *feedback* de parte a parte, se estava bem, se estava bem estruturado. E depois tu acabavas por saber que esta coluna faz-se desta forma, aquela coluna faz-se daquela forma, etc. Mas isso só lá mais para a frente.

F.G.3 – Eu acho que, uns orientadores mais que outros, mas se e quando as coisas corriam bem e tu não tinhas grande variabilidade de critérios entre os orientadores, acabavas por ter um plano dos teus objectivos pessoais e isso acabava por ser uma ajuda no estágio. Portanto, tinhas um plano dos teus objectivos, aquilo que pretendias para aquele estágio. Depois põe-se a questão dos orientadores: havia orientadores que diziam “este objectivo não faz sentido aqui, ponha antes este”. Mas antes este não era o teu objectivo, era o objectivo dele. Mas sim, quando te davam a liberdade de fazeres à tua maneira, era bom porque tinhas o teu plano com os teus objectivos pessoais para aquele estágio específico.

F.G.1 – Se orientador, em relação ao Contrato de Aprendizagem, a meio do estágio dissesse assim “então ‘bora lá: atingiste isto ou não? Então e sabes a missão do Serviço”. Mas o único que fez isso, que viu objectivo a objectivo comigo, eu olhei para aquilo e disse “olha isto afinal, até serve”...

F.G.2 – Até faz sentido.

F.G.1 – Até é engraçado porque “há coisas que eu já sei mas nem sabia que já sabia. Só agora que o professor perguntou é que eu percebi que já sei”. Aí foi uma mais-valia. Todos os

outros que foi imprimir e entregar, tudo numa correria, e tenho uma semana só, e numa semana a gente tinha de fazer o Contrato de Aprendizagem. E é uma semana só. E é rápido, é rápido. Então a gente não conhecia o Serviço, não conhecia nada, mas tínhamos de ter o Contrato de Aprendizagem pronto porque era só uma semana.

F.G.2 – E depois não era reformulado ao longo do estágio, não era revisto...

F.G.1 – Este Contrato que eu estou a falar foi, por isso é que eu achei que foi uma mais-valia.

F.G.2 – Os meus nunca foram revistos ao longo do estágio, nunca foram, entre aspas, corrigidos no final do estágio. Nunca nenhum orientador chegou ao pé de mim e disse: “então, atingiste isto?”.

F.G.1 – A coluna do *feedback* do orientador ficava sempre em branco.

F.G.4 – Exactamente.

F.G.2 – Ora aí está.

F.G.1 – E isso não é suposto.

F.G.4 – A ideia era de que aquilo era mais um trabalho de estágio que tinha de ser entregue e ponto. Passou, arrumou e vem o próximo. Era assim que era encarado.

E. – Então e em relação às dúvidas. Por exemplo, recordo-me de vocês terem falado daquelas duas colunas, não é? Como vai fazer e como prova que fez. Não é? Mais ou menos. Então nestas dúvidas que vocês tinham quem é que vos esclarecia?

Todos – O orientador externo.

E. – Quem é que vocês chamam de orientador externo?

Todos – O orientador da escola.

E. – E como é que o orientador vos esclarecia?

F.G.2 – Se ele lá fosse durante a primeira semana era presencialmente senão mandava-mos mail.

E. – E tendo em consideração que o Contrato era para entregar, como vocês disseram, no final da primeira semana de estágio, conseguiam esclarecer as dúvidas atempadamente?

Todos – Não.

F.G.5 – Quando não conseguíamos, que era a maior parte das vezes, ficava como ficava, era como fosse.

F.G.1 – Às vezes ele mandava corrigir alguma coisa, a gente voltava a corrigir, imprimíamos e voltávamos a entregar.

E. – Como a A. [F.G.2] disse, se durante a primeira semana tivessem a visita do orientador lá ao local de estágio, colocavam essas dúvidas?

F.G.3 – Sim.

E. – E eram esclarecidas?

F.G.2 – Por alguns orientadores sim. Porque eu acho que isto também é um trabalho que suscita algumas dúvidas por parte dos orientadores.

F.G.4 – Havia uns orientadores mais preparados que outros. Se calhar eles próprios também tinham dúvidas nos Contratos.

F.G.2 – E mesmo que tentes saber alguma coisa, que vás pesquisar...eu fui à internet e não encontrei nada.

E. – Agora uma pergunta muito fechada e é propositado e peço-vos que respondam mesmo sim ou não. Sentiram-se esclarecidos?

Todos – Não.

E. – Peço-vos que, cada um de vós, explicita porque é que não se sentiu esclarecido ou que dê um exemplo prático.

F.G.1 – Os critérios foram mudando de estágio para estágio, conforme o orientador do estágio, aquele orientador máximo, o coordenador de estágio, aí mudava logo os critérios. Uns era porque eram muitos objectivos, outros era porque eram poucos objectivos, aquilo mudava sempre. Logo ali na primeira reunião antes do estágio aquilo mudava logo que era para a gente perceber que aquilo não era como o último.

E. – Desculpa lá interromper-te. Isso significa que os Contratos de Aprendizagem não são só abordados pelo orientador de estágio, o coordenador é a primeira pessoa a abordar.

F.G.1 – Normalmente quando ele dizia “vão para aquele sítio e os trabalhos obrigatórios são...” e dava sempre uma ideiazinha do que era para fazer. Tinha um PowerPoint onde ele dizia mais ou menos o que queria com o Contrato de Aprendizagem. Portanto, os critérios não terem sido iguais ao longo do curso é uma das coisas que posso apontar não ter corrido assim tão bem. E depois, dentro do estágio já, com o orientador externo, orientador da escola, os critérios também voltavam a mudar. “Eu sei que o coordenador disse mas eu quero assim”. E mudava outra vez. Nunca foram, nunca houve critérios iguais. Para mim isso foi a maior dificuldade.

F.G.4 – Sim, a maior dificuldade era a ausência de critérios.

E. – Não te sentias esclarecido devido à ausência de critérios.

F.G.4 – Exactamente. Isso era a chave para a elaboração dos Contratos.

E. – A. [F.G.2]

F.G.2 – Sim, é verdade.

F.G.3 – E também passa muito por nunca ninguém nos ter explicado o que é isto, um Contrato de Aprendizagem, o que é que se pretende com isto. Para além da variabilidade de

critérios é o explicarem-te o que é isto, a utilidade, como é que isto se faz, a forma de fazer é esta, baseado nesta bibliografia. Sim, darem-te bibliografia onde pudéssemos explorar um bocadinho mais a coisa.

F.G.4 – Desculpa interromper-te. Se reparares, era uma das coisas que não aparecia no Contrato de Aprendizagem era bibliografia. Já não me lembro muito bem mas tenho quase a certeza que não aparecia.

F.G.3 – Oh M. [F.G.4] também não havia.

F.G.4 – Sim, se calhar também não havia.

F.G.1 – Mas para a elaboração poderíamos guiar-nos por alguma coisa.

E. – Eu consigo lembrar-me que, no primeiro estágio, não sei se o coordenador foi o prof. J.L., mas sei que ele fez a apresentação dos Contratos de Aprendizagem. Independentemente das pessoas ficarem informadas e/ou esclarecidas, lembro-me que isso existiu, esse momento existiu. Foi-nos dada uma folhinha assim agrafada. E tu [F.G.5]? Desculpa J. [F.G.3], não sei se terminaste o que estavas a dizer.

F.G.3 – Sim, sim.

F.G.5 – A tua pergunta era se me senti totalmente esclarecida. Não, nunca. Nunca dá para nos sentirmos totalmente esclarecidos. Porque nunca é definido como uma coisa objectiva. Os critérios estão sempre a mudar.

E. – Falámos do que é que são os Contratos, como é que se fazem, dúvidas, esclarecidas barra não esclarecidas. Voltamos à primeira pergunta: o que é que são os Contratos de Aprendizagem? E vocês responderam e mencionaram até a grelha, etc. Agora pergunto eu: para que é que serve um Contrato de Aprendizagem? Sabemos o que é e como é que se faz. Mas para que é que serve?

F.G.3 – Para tu teres linhas orientadoras para saber quais são os teus objectivos e o que é que pretendes num determinado estágio.

F.G.5 – Acima de tudo acho que é uma coisa pessoal em que, tu antes de teres esse Contrato para entregar a alguém, é um Contrato que fazes contigo próprio. Isso é o mais importante. Não ser encarado como mais um trabalho que tem de ser entregue, mas algo que te vai guiar para tu chegares onde queres.

F.G.4 – É tu transcreveres os teus objectivos pessoais para o papel. Sobretudo acho que é isso.

F.G.1 – Eu, andando um bocadinho para trás, acho que teria sido muito mais fácil para nós se isto tudo nos tivesse sido explicado. Se tu tiveres bons objectivos, se os cumprires, se conseguires fazer este caminho, a tua nota vai ser boa. Mas para a tua nota, directamente este

papel não conta, não vais ter vinte, não vais ter quinze, isto não tem nota. Mas se tu fizeres um bom Contrato de Aprendizagem e se conseguires fazer esse caminho ao longo do estágio, vais ter uma boa nota. Isso acho que era mais importante do que o que nos foi incutido, era só mais um trabalho para nos dar trabalho.

F.G.3 – E que esse trabalho tinha uma nota que contava para a nota.

E. – Então a pergunta é para ti [F.G.1]: para que é que serve um Contrato de Aprendizagem?

F.G.1 – Isso que eu acabei de dizer: para eu delimitar, para eu definir o meu, qual vai ser o meu percurso naquele ensino clínico, o que é que eu quero fazer. Vou começar a gatinhar, depois vou começar a andar e depois vou querer, vou acabar o estágio a correr. Vou devagar, vou ao meu ritmo, faço as coisas como eu acho que tenho capacidade para aprender. É onde defino os meus objectivos. Não é só os objectivos do que é que eu quero aprender, é do tempo em que eu vou aprender, porque se calhar há coisas que eu vou conseguir aprender em quatro dias e outras só aprendo em oito e vice-versa. É o meu tempo, é aquilo que eu quero aprender dentro daquele estágio, dentro daquele campo de estágio, dentro daquele Serviço, dentro daquela realidade.

E. – Para que é que serve o Contrato de Aprendizagem? [a olhar directamente para o F.G.4]

F.G.4 – Para que é que serve ou o que é?

E. – Para que é que serve.

F.G.4 – Como a A. [F.G.1] esteve a dizer, serve para nós termos uma linha condutora daquilo que nós pretendemos com aquele ensino clínico. Para onde é que queremos ir, como é que queremos ir e quanto tempo é que vamos conseguir ir.

E. – A.? [F.G.2]

F.G.2 – Concordo com o que foi dito, com a opinião deles.

E. – J., queres acrescentar mais alguma coisa? [F.G.3]

F.G.3 – Não.

E. – T.? [F.G.5]

F.G.5 – Também não.

E. – Corrijam-me se eu não estiver correcta. Eu percebi aquilo que vocês disseram, vocês falaram-me sempre em “eu”, neste caso vocês mesmos: aquilo que “eu” quero, os “meus” objectivos, como “eu” vou fazer, como “eu” vou conseguir. Portanto é uma coisa pessoal. Então se é uma coisa pessoal, conseguem identificar uma mais-valia da elaboração dos Contratos de Aprendizagem?

F.G.5 – Não necessariamente. É pessoal mas nunca passa por ser só pessoal. Tem sempre de corresponder às expectativas, digamos assim, de alguém. Nunca é inteiramente pessoal.

F.G.3 – Tu, num ensino clínico, são definidos objectivos gerais e objectivos específicos pela escola e pela coordenação do estágio para esse ensino clínico, tu dentro desses objectivos delimitas os teus próprios objectivos. Mas obviamente estás inserida num contexto escolar e obviamente que há objectivos que tu tens de cumprir, ou que deves cumprir. Independentemente de depois os teus objectivos serem mais ou menos específicos e irem mais ou menos de encontro àquilo que já são os objectivos gerais, mas de alguma forma têm sempre de corresponder aos objectivos gerais do ensino clínico, que a escola, ou que o professor, ou que o orientador assumiu para ti, para o teu estágio e para o teu Contrato de Aprendizagem.

F.G.1 – Para todos porque esses objectivos são comuns a toda a gente.

E. – Independentemente de serem seguidas as linhas orientadoras instituídas pela faculdade, vocês disseram que aquilo é vosso. “O que eu quero, o que eu vou fazer”. Tendo em consideração que vocês transformam o Contrato numa coisa vossa, volto a perguntar: existe uma mais-valia?

F.G.1 – Existe porque com aquele instrumento de trabalho, se for bem aplicado, eu consigo de uma forma escrita, explicar ao meu orientador interno, externo...

F.G.4 – Ou qualquer pessoa que leia.

F.G.1 – Sim, ou qualquer pessoa que leia, qual é o percurso que eu estou a pensar para o meu estágio. Ele consegue perceber o que é que eu quero aprender, qual é mais ou menos o meu ritmo de aprendizagem. De uma forma ou outra eu consigo integrar-me mais no meu processo de aprendizagem, integrar-me a mim mais e desenvolver os meus objectivos mas, ao mesmo tempo, integrar os meus avaliadores, as pessoas que estão comigo a percorrer aquele percurso.

E. – À parte da resposta da A. [F.G.1], uma mais-valia M. [F.G.4]?

F.G.4 – Realmente não consigo acrescentar nenhuma àquela que a A. Disse.

E. – A.? [F.G.2]

F.G.2 – Acho que ajuda-nos a crescer um bocado, enquanto pessoas e enquanto profissionais...

F.G. 1 – Responsabiliza-nos. Responsabiliza-nos pelo nosso processo de aprendizagem e isso é uma mais-valia.

F.G.2 – Faz-nos empenhar no processo porque assinámos um Contrato.

F.G.1 – Eu acho que esse processo de assinar o Contrato também não começou assim desde o início. Termos um dia para assinarmos o Contrato, nós e o orientador. Eu acho que isso é um passo importante. Os Contratos têm de ser assinados. Se se chama Contrato de Aprendizagem tem de ter lá a minha assinatura e a do meu orientador.

F.G.3 – Eu acho que mais-valia é que, para além de existirem os objectivos gerais que já alguém definiu para ti, é teres a oportunidade de definires o teu percurso, o teu tempo e seres responsabilizado ao longo desse processo.

F.G.5 – A palavra certa é responsabilizarmo-nos.

F.G.1 – Vamos todos para o estágio de Medicina, mas cada um tem a sua Medicina. Portanto cada um tem de definir objectivos específicos para aquela Medicina. Aquele grande objectivo que a escola definiu, dentro da nossa realidade de estágio pode ser diferente.

E. – Querem acrescentar mais alguma coisa?

Todos – Não.

E. – O processo de ensino-aprendizagem que vocês desenvolveram nos ensinos clínicos... Desculpem, deixem-me reformular a questão. No processo de ensino-aprendizagem durante os ensinos clínicos é suposto que o estudante seja, de facto, activo, e participe activamente no processo de ensino-aprendizagem e não esteja lá só para receber informação mas também para aproveitar da melhor forma. Ao fazerem os Contratos de Aprendizagem vocês conseguiram sentir-se, de alguma forma, mais activos, mais autónomos e mais responsabilizados pelo vosso processo de ensino-aprendizagem, ou acham que foi indiferente? Em comparação: vão para um ensino clínico, quer tenham realizado ou não o Contrato de Aprendizagem, seria igual o vosso processo?

F.G.4 – O Contrato faz com que tenhamos aquela atitude de sermos pró-activos, pesquisarmos, não só darem-nos a informação como irmos à procura do conhecimento. E acho que o Contrato de Aprendizagem, ora cá está uma mais-valia, acaba por contribuir para isso.

F.G.2 – Na primeira ou segunda realização foi indiferente porque nós não conseguíamos ver o interesse. A partir do momento em que nós conseguíamos ver para que é que serve o Contrato de Aprendizagem, torna-se uma mais-valia.

E. – Então significa que, durante o teu percurso de estudante, houve uma altura em que tu conseguiste perceber para que é que aquilo servia?

F.G.2 – Sim.

E. – E tu M. [F.G.4]? Houve uma altura em que tu conseguiste perceber para que é que os Contratos de Aprendizagem serviam?

F.G.2 – Quando finalmente nos explicaram...

F.G.4 – Exactamente. Quando me explicaram e aí consegui perceber quais eram as vantagens.

E. – Então houve uma altura, ao longo dos ensinos clínicos, em que deixaste de fazer os Contratos só porque era para entregar?

F.G.4 – Mais ou menos.

E. – Explica-me.

F.G.4 – É assim: eu percebia qual era o sentido. Houve uma altura no meu percurso em que eu acabei por perceber qual era o sentido mas quando eu digo mais ou menos é no sentido que eu acho que tinha de ser uma coisa iniciada por mim, por minha iniciativa. Não devia ser uma coisa imposta.

F.G.1 – Eu acho que no fundo ele chegou à fase em que percebeu como é que aquilo se fazia e para que é que aquilo servia mas nunca se deu a muito trabalho porque, também da outra face, nunca ninguém preencheu nada, nunca lhe deram *feedback*. Mas isso é a realidade dele. A minha realidade é outra. Eu tive um orientador que me deu *feedback*. A gente via aquilo todas as semanas. Aquilo era um instrumento de trabalho. Mas foi a única vez. Eu depois tive estágios seguintes e isso nunca mais voltou a acontecer. Foi uma única vez em que o Contrato de Aprendizagem serviu como instrumento de trabalho.

E. – Consoante a tua realidade, tu conseguiste sentir-me mais activa, mais autónoma no teu processo de ensino-aprendizagem devido ao Contrato ou achas que não tivesses feito o Contrato era a mesma coisa?

F.G.1 – Não, foi diferente. Foi diferente porque havia coisas no Contrato que eu acho que se não tivesse escrito não... por exemplo: nós definíamos um objectivo, uma técnica, tínhamos de dizer quantas vezes queríamos fazer a técnica para o objectivo ser cumprido. E então, eu já não procurava só os meus doentes, eu procurava os doentes todos do Serviço para conseguir chegar à quinta ou à sexta-feira e poder dizer “já fiz isto essas vezes todas. Já consegui cumprir o objectivo e agora tudo o que vier a mais eu já estou autónoma e já estou a ir para além do meu Contrato”. E eu acho que isso é uma mais-valia para mim. Ficamos tristes quando não conseguimos cumprir um objectivo, mas existe objectivos que, de facto são impossíveis, inatingíveis.

E. – Mas até esses que dizes que são inatingíveis achas que foram importantes no teu processo de ensino-aprendizagem, teres colocado lá esses objectivos, ou não?

F.G.1 – Foram. Fiquei de alguma forma frustrada por não ter conseguido atingir mas foram importantes porque eu achava que ia conseguir atingi-los. Mas isso fazia com que no Contrato a seguir pensava: “não atingi aquele objectivo porque...portanto na prática já sei que isto não dá para realizar por isso não posso pôr”.

E. – A. [F.G.2], consideras que existiam mais vantagens que desvantagens?

F.G.2 – Por um lado sim porque ao elaborar o Contrato de Aprendizagem tomava consciência das minhas dificuldades. Os meus objectivos normalmente passavam pelas minhas dificuldades. Tentava melhorar nesses aspectos.

E. – E tu J. [F.G.3]?

F.G.3 – Eu não concordo. Esse orientador que a A. [F.G.1] diz ter eu nunca tive e, embora a determinada altura, eu tenha percebido “ok, isto é importante e eu sei para que é que isto serve”, mas no meu caso, e por tudo o que já se falou: por haver variabilidade de critérios, pela variabilidade de orientadores, tudo o que já se falou, não vale a pena estar a repetir, eu nunca vi uma mais-valia na aplicação do Contrato de Aprendizagem. Foi-me indiferente nos estágios em que fiz como nos estágios em que não fiz.

E. – A resposta que me deste foi à pergunta anterior. E em relação ao teu sentimento de pro-actividade, também era indiferente de realizar ou não realizar o Contrato?

F.G.3 – Sim. Porque eu nunca tive nenhum orientador que utilizasse o meu Contrato de Aprendizagem como ferramenta de trabalho ao longo do estágio.

E. – Então elaboravas os Contratos de Aprendizagem com que finalidade?

F.G.3 – Avaliação.

E. – E tu, T. [F.G.5]?

F.G.5 – A minha realidade é a mesma. Era o facto de ter de realizar o Contrato de Aprendizagem logo no início do estágio. Eu vou voltar um bocado atrás: para além do que o que é estabelecido pela instituição, pelo orientador, etc, é uma coisa pessoal. Tu tens de ter noção daquilo que estás a fazer e do que é que estás a alcançar. E como a A. disse fazer vinte algaliações, como é que tu sabes que ao final das vinte vais estar mais ou menos preparada? Há coisas que não são contabilizáveis. É uma coisa muito pessoal, é o que tu sentes, se estás preparada ou não, se atingiste ou não, e não é pelo facto de teres elaborado um Contrato que vai influenciar o teu sentimento. Se fosse como a A., se tivesse alguém ao lado dela a ver onde é que tu chegaste, onde é que tu conseguiste ir, aí sim, agora, na minha realidade, era entregar para a avaliação.

E. – Visto que actualmente já nenhum de vós se encontra naquela instituição de ensino, gostaria de vos perguntar qual é que vocês acham que foi o contributo... Realizaram todos Contratos de Aprendizagem e realizaram várias vezes, então agora que já não realizam, qual é que acham que foi o contributo desse facto para a vossa vida de hoje? Existe algum contributo para a vossa vida profissional?

F.G.4 – Eu acho que tudo na vida é uma aprendizagem. Para a J. e para a T. podem não ter contribuído ou não terem sentido, como elas disseram. Na minha vida também não

influenciou grande coisa mas é assim, há sempre uma ou outra coisa que nós tiramos. Eu posso não transcrever os meus objectivos dia-a-dia mas eu mentalmente consigo delimitar o que é que eu quero aprender e que caminho é que eu quero seguir. Passados dois anos e meio de estar a trabalhar, posso dizer-te que aquilo que gosto já não é a mesma coisa que gostava quando estava a tirar o curso. Portanto, eu acho que mentalmente acabamos sempre por estabelecer objectivos. Agora, não há é nada estruturado e ninguém nos obriga a pôr no papel aquilo que nós pretendemos alcançar. Mas tem sempre um contributo, eu acho.

E. – Em termos de contribuir para a vossa profissionalização, vocês acham que...

F.G.4 – Sim, contribuiu com alguma coisa.

E. – Contribuiu. És capaz de me dar um exemplo?

F.G.4 – É como eu te estava a dizer: ajuda-me a estabelecer prioridades ou objectivos mentalmente.

E. – Ajuda-te a fazer esse exercício mental.

F.G.4 – Exactamente.

F.G.1 – Eu, a mais-valia que consigo dizer-te é um dia ter um aluno que tenha de elaborar um Contrato de Aprendizagem e eu ter capacidade de ajudá-lo e ter capacidade de fazer parte do processo de aprendizagem dele, coisa que a mim me fizeram pouco ou nada. Eles nunca tinham feito, os meus orientadores nunca tinham feito nada disto. Nós agora já fizemos, portanto como orientadores, ao menos consigo olhar e dizer “olha, um Contrato de Aprendizagem, também já fiz isso”. “Aqui eu punha assim, aqui punha assado” e consigo discutir com ele. De outra forma, para a minha vida, não me lembro de nada.

E. – Não concordas com o M. [F.G.4]?

F.G.1 – Não.

F.G.4 – Deixa-me reformular. Eu não penso nisso como sendo um Contrato de Aprendizagem. Mas é obvio que agora mentalmente consigo agilizar as coisas.

F.G.3 – Se em relação aos Planos de Cuidados que fizemos eu consigo perceber o contributo e mais valia para a minha vida profissional, para os Contratos de Aprendizagem não.

E. – E tu T. [F.G.5]?

F.G.5 – Eu concordo.

F.G.2 – Eu não partilho dessa opinião. Consegue-se estabelecer objectivos, que é esse o objectivo do Contrato de Aprendizagem. Eu consigo estabelecer objectivos daquilo que tenho para fazer e é isso que eu faço no meu dia-a-dia, na minha vida.

E. – Uma pergunta directamente para ti [F.G.2]. Tu tens uma realidade acrescida à nossa: tu já orientaste alunos em estágio. Foste orientadora no local. Os teus alunos fizeram Contratos de Aprendizagem?

F.G.2 – Sim.

E. – Provavelmente esta tua experiência, de teres tu realizado Contratos de Aprendizagem, consegues transpô-la para a realidade de orientadora, que é aquilo que a A. [F.G.1] estava a falar. Ela diz que o contributo que vê para a profissionalização dela é, um dia que seja orientadora de estágio, já sabe como é que aquilo se faz. A tua realidade já passa por aí.

F.G.2 – Eu tive facilidade em explicar-lhes como é que faziam porque eu já sabia de trás como é que se fazia um Contrato de Aprendizagem. Nunca fiz sentar-me ao pé deles e dizer mas olhei para os Contratos deles e vi quais eram as prioridades deles, os objectivos, e tentei proporcionar forma de alcançarem esses objectivos. Não especificamente sentar-me ao lado deles a ler os Contratos mas dar-lhes meios para eles atingirem os objectivos.

E. – De alguma forma achas que contribuiu para a tua profissionalização e para o teu desempenho actual?

F.G.2 – Sim.

E. – Em termos de orientação de estudantes ou também como enfermeira?

F.G.2 – Nos dois.

E. – Eu agora ia voltar um bocadinho atrás, para um questão que ficou pendente, quando o M. [F.G.4] disse “não devia ser assim”. Depois de termos falado todos, consegui perceber que se calhar não é só o M. que tem esta opinião. Ao início toda a gente teve muitas dúvidas mas chegaram a determinado momento em que perceberam o que é que se pretendia com aquilo. Como é que vocês perceberam?

F.G.1 – Numa daquelas reuniões precedentes de estágio, com um esclarecimento mais claro que houve. Não consigo especificar quem nem quando mas lembro-me perfeitamente de nesse dia a gente ter dito “ah, então há critérios mesmo para fazer isto”. Eu percebi para que é que aquilo servia no dia em que percebi como é que aquilo se fazia.

F.G.3 – Exactamente.

F.G. 4 – Eu não concordo contigo. Porque é assim, o facto de tu não saberes qual é o tempo verbal, qual é a coluna que vem primeiro ou não, isso não influencia os teus objectivos pessoais, agora se estás a falar se a estrutura estava bem ou não. É assim, o conteúdo, saber para o que é que aquilo servia, isso eu acho que sabíamos todos desde o início.

F.G.1 – Sim, eu sabia que o Contrato de Aprendizagem reflectia os meus objectivos pessoais mas na prática não servia para nada. Porque só me davam uma semana, corrigiam, às vezes

diziam que aquilo não estava muito bom, eu voltava a fazer, imprimia, e aquilo arrumava. Eu percebia para que é que aquilo servia mas não servia para nada.

F.G.4 – Eu sabia desde o início para que é que aquilo servia, agora, houve uma altura em que passei a saber fazê-los.

E. – E qual era a finalidade?

F.G.4 – Como já falámos há pouco, era servir como uma linha orientadora para o teu percurso.

E. – Não sei se vocês querem acrescentar mais alguma coisa.

F.G.4 – Eu acho que é importante que exista alguém que se debruce em temas como este. Sinceramente nunca vi nada sobre este tema em bibliografia. É um tema que não está muito conhecido...

F.G.1 – Daí o interesse.

E. – Obrigada a todos, o meu mais sincero obrigado pela vossa disponibilidade.